

Kompetanseutvikling i arbeidslivet

En litteraturstudie av motivasjonelle faktorer for kompetanseutvikling i et arbeidsliv i endring

Masteroppgave i Pedagogikk, PED5300
Allmenn Studieretning

Lotte M. Sollie



Høst 2009

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

Allmenn Studieretning

TITTEL:

Kompetanseutvikling i arbeidslivet – En litteraturstudie av motivasjonelle faktorer for kompetanseutvikling i et arbeidsliv i endring

AV:

Lotte Marit Sollie

EKSAMEN:

Masteroppgave i allmenn pedagogikk, PED 5300

SEMESTER:

Høst 2009

STIKKORD:

- Selvbestemmelse
- Motivasjon
- Arbeidsliv
- Kompetanseutvikling
- Selvforståelse
- Mental innstilling

Valg av problemstilling

Hensikten med denne oppgaven har vært å sette fokus på individers ulike tilnærminger til kompetanseutvikling i arbeidslivet. Alle som har vært yrkesaktive, og kanskje spesielt i løpet av de siste tiårene, har måttet være med i større eller mindre endringsprosesser som har krevd varierende grad av individuell kompetanseutvikling. I forbindelse med dette vil man også ha opplevd at ulike mennesker har reagert forskjellig når de har blitt konfrontert med endringsbehovet, og angrepet nye og utfordrende oppgaver på ulike måter. Det kan være mange bakenforliggende årsaker til dette, men individets opplevelse av selvbestemmelse og medbestemmelse anses som en sentral faktor i møte med endringsprosesser i arbeidslivet.

På bakgrunn av dette er problemstillingen som følger:

På hvilken måte kan selvbestemmelsesteori og teorier om selvforståelse belyse organisasjoners ulike situasjonsbetingelser for, og mulige konsekvenser av, arbeidstakeres varierende tilnærminger til krav om kompetanseutvikling i et arbeidsliv i stadig endring?

Metode

Dette er en litteraturstudie basert på tidligere publiserte forskningsrapporter fra et arbeidsliv i endring samt Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Teorier om selvforståelse og mental innstilling trekkes inn for å belyse individers tilnærmingsmåter til kompetanseutvikling ytterligere.

Kilder

Edward L. Deci og Richard M. Ryans selvbestemmelsesteori (Deci og Ryan 2008a, 2008b, 2002, 2000, 1985a, 1985b; Deci, Connell og Ryan 1989; Ryan og Deci 2000; Ryan og Connell 1989) står sentralt gjennom hele oppgaven.

Som empirisk datagrunnlag for drøftingen av organisasjoners ulike situasjonsbetingelser og vilkår for motivasjon og kompetanseutvikling har tidligere publiserte rapporter fra norsk arbeidsliv spilt en viktig rolle. En rapport fra et forsikringskonsern som har negative erfaringer med omfattende endringsprosesser (Danielsen og Serck-Hanssen 2000) gjengis i korte trekk innledningsvis, og tas opp igjen i forbindelse med drøfting av selvbestemmelsesteoretiske faktorer og vilkår for kompetanseutvikling i kapittel fire og fem. HR-undersøkelsen 2009 (Bolstad og Thorgersen 2009), Hege Torps (2005b) artikkel om forklaringer på, og konsekvenser av, «det nye arbeidslivet», et utvalg resultater fra Lærevilkårsmonitoren (Nyen 2004; Dæhlen og Nyen 2009) samt et utdrag fra DeShon og Gillespies (2005) artikkel om målorientering har også vært viktige kilder som har bidratt til å danne et grunnlag for drøfting av de ulike teoriene.

I forbindelse med vilkår for kompetanseutvikling, og for å se nærmere på betydningen av tilfredsstillelse av individers grunnleggende behov i arbeidslivssammenheng, har det blitt brukt et utvalg artikler som er relatert til selvbestemmelsesteori i arbeidslivet: Baard, Deci og Ryan 2002; Gagné, Zuckerman og Koestner 2000 og Van den Broeck et al. 2008. I det samme kapittelet legges det også vekt på mestring, motivasjon og attribusjon samt selvforståelse og mental innstilling.

I utredningen av autonomibehovets rolle for mestring står Skinner og Edges (2002) artikkel om selvbestemmelse, mestring og utvikling sentralt, i tillegg til teorier som belyser flere faktorer som er betydningsfulle for mestring (Rand 1991). Kanfer og Ackermans (2007) *Work Competence – A Person-Oriented Perspective* har vært sentral i forbindelse med konseptualisering av begrepet «arbeidskompetanse», og Weiners (2007) attribusjonsteoretiske tilnærming til motivasjon har, sammen med teorier om selvforståelse (Nygård 1993) og mental innstilling (Dweck 2000, 2007), kastet lys over ulike individuelle tilnærminger til krav om kompetanseutvikling.

Resultat

Resultater fra internasjonal, nasjonal og lokal forskning har gjort det mulig å danne seg et inntrykk av de endringsprosessene som har preget arbeidslivet de siste tiårene. Det dreier seg om teknologiske fremskritt, men også om nye måter å organisere virksomheten og det daglige arbeidet på; flatere maktstrukturer og økende fokus på effektivitet, fleksibilitet, forbedring og kompetanseutvikling. Det har også blitt et stadig økende fokus på prestasjons- og resultatvurdering og prestasjons- og resultatbasert belønning, som motivasjonsfaktorer for å få de ansatte til å yte mer og oppnå mer. Dette blir mottatt med entusiasme av noen, men har vist seg å fremkalle motstand og resultere i stress, resignasjon og sykemeldinger hos andre.

Selvbestemmelsesteorien handler om individers ulike motivasjonstyper, og understreker betydningen av at omgivelsene støtter opp under faktorer som kan hjelpe individet til å utvikle en indre motivasjon for arbeidsoppgaver og krav om for eksempel kompetanseutvikling. Faktorer som vurdering og belønning på bakgrunn av prestasjoner og resultater, som i utgangspunktet var tenkt å motivere individet til å yte mer og bedre, viser seg imidlertid å kunne forårsake at individet blir ytrement motivert for de aktuelle oppgavene. Dette kan innebære at individet føler seg kontrollert og bare gjør det som arbeidsgiveren eller oppgaven krever, kun for å få belønning eller gode resultater, verken mer eller mindre. Autonomi, kompetanse og tilhørighet beskrives som grunnleggende behov som må tilfredsstilles for at individet skal oppleve velvære, for å oppleve medbestemmelse, for å få en følelse av å være kompetent, og for at han/hun skal kunne utvikle indre motivasjon for kompetanseutvikling. Ledelsen vil, gjennom organisasjonens situasjonsbetingelser og sosialkontekstuelle faktorer, ha en viktig rolle i å legge til rette for tilfredsstillelse av individets grunnleggende behov.

Om disse behovene tilfredsstilles, vil det også kunne skapes bedre vilkår for å styrke individets tro på at egne evner og egen kompetanse kan utvikles. Om ledelsen på arbeidsplassen kan finne måter å støtte opp om individets grunnleggende behov på, kan det tenkes at man unngår at de ansatte gjør motstand eller resignerer i møte med endringer, men lykkes i å skape gode mellommenneskelige vilkår for kompetanseutvikling.

FORORD

«Nettopp fordi fridomen ikkje er eit faktum, er han heller ikkje automatisk tilstades, han er berre mogleg, og fordi han berre er mogleg, kan han og vere fråverande eller somlast bort» (Skjervheim 1976:54f, sitert i Nygård 1993:21).

Før jeg begynte på studiene ved Universitetet i Oslo var jeg noen år i arbeidslivet, og gjorde meg tanker om ulike menneskers møte med, og holdninger til, endringer som krevde en viss utvikling av den individuelle kompetanse. Innføring av nye dataverktøy, nye rutiner og nye måter å organisere arbeidet på ble i mange tilfeller møtt med motstand blant de ansatte. Andre forsøkte å tilpasse seg, men gav likevel uttrykk for at endringene ble oppfattet som meningsløse og unødvendige. De ulike motivasjonssystemene som ble innført kunne i noen tilfeller gi bedre økonomiske resultater, men syntes ikke å bidra til noen nevneverdig økning av de ansattes interesse og indre engasjement for endringsprosessene. Mot slutten av bachelorstudiet i pedagogikk begynte jeg å fatte interesse for teorier om, og betydningen av, selvbestemmelse, autonomi og selvforståelse, og da spesielt for individers ulike måter å takle endringer i arbeidslivet på. Dette har nå blitt gjenstand for nærmere undersøkelse i min masteroppgave i pedagogikk.

Arbeidet med de ulike teoriene, og lesing av utallige rapporter og artikler relatert til selvbestemmelse, læring, endring og kompetanseutvikling i arbeidslivet, har vært enormt lærerikt, og på mange måter understreket betydningen av å la mennesker være *individer*, og betydningen av å oppleve en viss grad av selvbestemmelse – også i arbeidslivet.

Jeg ønsker å rette en stor takk til de som har bidratt underveis i min prosess med å skrive denne oppgaven:

Takk til min veileder, Gunnar Bjørnebekk, for kritiske og konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til Jon Lahlum, leder for informasjonsavdelingen i Fafo, for svar på mine henvendelser og for å lete frem etterspurte rapporter.

Takk til min overordnede og resten av mine arbeidskolleger, for velvilje og vaktbytter.

Takk til medstudent Hilde, for lange, oppmuntrende lunsjer.

Takk til venninne og kollega Ragnhild, som har tatt seg tid til å lese korrektur.

Takk til Solvor og resten av mine kjære venner som har oppmuntret meg og støttet meg til å stå på.

Og sist, men ikke minst, takk til min kjære Åsmund for uvurderlig støtte og positivitet, enorm tålmodighet, gode diskusjoner og nye perspektiver gjennom hele skriveprosessen. Dette hadde vært mye vanskeligere uten deg!

Oslo, November 2009

Lotte M. Sollie

INNHOLD

1. INNLEDNING.....	10
1.1. Bakgrunn	11
1.2. Et arbeidsmarked i stadig utvikling?	14
1.2.1. Forskning på arbeidslivet	16
1.3. Mulige utfall av det nye arbeidslivet.....	20
1.4. Problemstilling	23
1.5. Begrepsavklaring.....	23
2. MOTIVASJON OG LÆRING	28
2.1. Læring – Organisasjonslæring	30
2.1.1. Livslang læring.....	32
3. SELVBESTEMMELSESTEORI.....	36
3.1. Kognitiv evalueringsteori	39
3.1.1. Persipert kausalitet og persipert kompetanse	41
3.2. Organismisk integreringsteori	45
3.3. Kausalitetsorienteringsteori.....	47
3.3.1. Autonomiorientering	48
3.3.2. Kontrollorientering	49
3.3.3. Ikke-personlig orientering	51
3.4. Grunnleggende Behov	52

4. VILKÅR FOR KOMPETANSEUTVIKLING.....	55
4.1. Grunnleggende behov	55
4.2. Mestring	61
4.2.1. Autonomi i mestring.....	64
4.3. Motivasjon og attribusjon.....	67
4.4. Selvforståelse og mental innstilling	70
4.4.1. Mestringsorientering og syn på egen intelligens.....	73
 5. KOMPETANSEUTVIKLING	 77
5.1. Motivasjon for kompetanseutvikling	78
5.2. Ulike tilnærmingsmåter til kompetanseutvikling	82
5.3. Mulige konsekvenser.....	91
 6. AVSLUTTENDE SAMMENFATNING	 100
 LITTERATUR.....	 103
 FIGURER.....	 106

1. INNLEDNING

Tidligere distriktslege i Lofoten og Finnmark, professor i allmennmedisin ved Universitetet i Bergen og nå professor i sosialmedisin ved Universitetet i Oslo, Per Fugelli (f. 1943), uttalte sensommeren 2006 følgende i et intervju med Kapitalportrettøren Niels Chr. Geelmuyden:

«Ofte blir det fra NHOs side påstått at mennesker er stenstøtter. De vil ikke forandre seg og være med på nyskapning. Min erfaring fra Urtegata og Røst er at mennesker trives med forandring. Men for å få mennesker med på forandring i arbeidslivet, må de føle seg trygge og ha medinnflytelse. I motsatt fall går folk i baklås. Samtidig tror jeg at skaperkraft krever et minstemål av trygghet. Hamsun ble ikke en dårligere forfatter ved at han fikk mat» (Geelmuyden 2007:103).

Om Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) har for vane å omtale mennesker som generelt lite forandringsvillige og -dyktige, vil verken bekrefte eller avkreftes i denne oppgaven, men at mennesker trenger trygghet og medinnflytelse for å være med på, og takle, forandringer i arbeidslivet og livet forøvrig, kan langt på vei bekrefte.

I denne masteroppgaven ønsker jeg å se på menneskets rolle som arbeidstaker i et samfunn i stadig utvikling. Jeg vil se nærmere på hva denne utviklingen medfører i form av krav til forandring, økt fleksibilitet og kontinuerlig læring og kompetanseutvikling. Jeg vil også se på hvordan disse kravene møtes av ansatte i bedrifter og organisasjoner, i et pedagogisk perspektiv med teori om selvbestemmelse som utgangspunkt og hovedfokus. Videre vil jeg drøfte forskjeller i menneskers selvforståelse og mentale innstilling, og se på selvforståelsens betydning for læringsprosesser og/eller deltakelse i læring for arbeidstakere i dagens dynamiske samfunn.

1.1. Bakgrunn

Vi er inne i en tid hvor endringer skjer raskt, både i arbeidslivet og i samfunnet generelt. Informasjonen flyter, og konkurransen om å være først ute med det siste innen teknologiske nyvinninger og nyervervet kompetanse innenfor ulike fagområder skjerpes for hver dag. Bedrifter og organisasjoner kjemper om kundene, og til tider også om de ansatte. Bare det beste er godt nok, og alt kan til stadighet bli *enda* bedre. Denne overbevisningen setter sitt preg på de fleste sektorer som ønsker å være konkurransedyktige, og som ønsker å oppnå suksess. Dette kan ikke sies å være noe nytt i seg selv, siden det såkalte «nye arbeidslivet» har vært rådende i flere år allerede. Det er imidlertid grunn til å se nærmere på de menneskelige aspektene ved det nye arbeidslivet. Det er menneskene som skal forholde seg til effektiviseringen, og som forventes å utvikle sin kompetanse i tråd med den øvrige utviklingen. Dette er mennesker som kanskje har vært i arbeid i en liten mannsalder allerede, og som har funnet sine egne fremgangsmåter og strategier for å oppnå gode resultater innenfor sine fagområder. Det er også mennesker som kommer rett fra skolebenken, og som forventes å kaste seg inn i, og delta i, det som kan fortone seg som en uavbrutt rekke av nye effektiviseringstiltak, ledelsesfilosofier og omorganiseringsstrategier. Kompetanseutvikling, og tilrettelegging for kompetanseutvikling vil i utgangspunktet regnes som en ressurs for enhver virksomhet i dens streben etter å holde tritt med et samfunn i endring. Men det er grunn til å se på individets – både lederens og arbeidstakerens – rolle i dette. Arbeidstakeren kan på mange måter betraktes som et mål, da det er arbeidstakerens kompetanse som skal utvikles. Alle individer i en organisasjon er imidlertid forskjellige, og vil sannsynligvis imøtekomme kravene om å utvikle sin kompetanse på like mange forskjellige måter. Det som kan være interessant, er å se på de bakenforliggende årsakene til de ulike individuelle tilnærmingene, og hva som kreves av ledere og ansatte for å henge med i utviklingen på en konstruktiv, bærekraftig måte.

Dette er en litteraturstudie, hvor jeg tar utgangspunkt i et utvalg forskningsrapporter og -artikler i den hensikt å se på tendenser og resultater som omhandler menneskers ulike måter å takle organisasjonelle endringer og krav om kompetanseutvikling i arbeidslivet på. Jeg vil gjøre rede for hovedelementene i Deci og Ryans (1985a, 2002, 2008a) etablerte og anerkjente *Self-Determination Theory* – selvbestemmelsesteori – og bruke denne teorien for å se på

årsaker og forklaringer på hvorfor ulike situasjonsbetingelser fører til at mennesker takler slike forandringer på ulike måter. I den sammenheng vil jeg løfte fram de funnene jeg ser som relevante i forhold til Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, og drøfte eventuelle årsaker til disse med bakgrunn i selvbestemmelsesteoriens fire miniteorier: *cognitive evaluation theory*, *organismic integration theory*, *causality orientations theory* og *basic needs theory* (Deci & Ryan 2002:10-11). Disse miniteoriene oversettes direkte til henholdsvis kognitiv evalueringsteori, organismisk integreringsteori, kausalitetsorienteringsteori og teori om grunnleggende behov.

Jeg vil også se på hvilke konsekvenser de ulike situasjonsbetingelsene og tilnærmingsmåtene kan eller vil få for den enkelte arbeidstaker. Jeg vil supplere med Roald Nygårds (1993) filosofi om aktør-/brikkeperspektivet og Carol S. Dwecks (2000, 2007) arbeid med selvforståelse og mental innstilling, samt noe relevant teori om mestring og mestringsmotivasjon for å få en dypere forståelse av hva som rører seg i menneskesinnet i møte med denne typen utfordringer. I denne delen av oppgaven ønsker jeg i hovedsak å se på bakenforliggende årsaker til, og mulige konsekvenser av, ulike individuelle tilnærminger til læring og kompetanseutvikling i et arbeidsliv i stadig endring. Dwecks forskningsarbeid har i hovedsak dreid seg om barns og studenters ulike tilnærminger til læring og skolearbeid, men hennes teori om mental innstilling knyttes også til voksne mennesker i ulike kompetanse- og mestrings situasjoner. I arbeidet med denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hennes teoretiske materiale og empiriske studier for å øke forståelsen av voksne menneskers ulike tilnærminger til læring og krav om kompetanseutvikling i det daglige arbeidet. Det er grunn til å tro at Nygårds aktør/brikke-filosofi kan være med å belyse selvforståelsens betydning ytterligere.

Kort oppsummert ønsker jeg, med selvbestemmelsesteorien i fokus, å trekke inn Dwecks og Nygårds arbeid for om mulig å få et bedre og mer nyansert bilde av kompleksiteten i læringssituasjoner i arbeidslivet, og finne mulige årsaker til forskjellene i individuelle tilnærminger til krav om kompetanseutvikling på arbeidsplassen.

Ifølge Richard P. DeShon og Jennifer Z. Gillespie (2005) har de store forandringene som har funnet sted i organisasjoner de siste årene, både teknologisk og i organisasjonens struktur, også medført forandringer i menneskers individuelle, kognitive strukturer. I DeShon og Gillespies artikkel stilles det noen sentrale spørsmål relatert til krav om kompetanseutvikling

som kan knyttes opp mot selvbestemmelsesteoriens grunnleggende behov; hvordan ulike situasjonsbetingelser kan tilfredsstillere – eller hindre tilfredsstillelse av – menneskers behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi. Disse spørsmålene, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 1.2.1., kan også relateres til Dwecks teori om mental innstilling.

Av litteratur om motivasjonsteorier, psykologiske teorier om selvbestemmelse og selvregulering, litteratur om arbeidslivsendringer og endringsledelse, samt forskning på disse områdene, kommer store deler fra USA. Mye av litteraturen som brukes i denne oppgaven er derfor amerikansk. Det forskes imidlertid mye på det man kaller «det nye arbeidslivet» i Norge også (Torp 2005b:129), og noe av den norske forskningen vil være en viktig kilde til diskusjon i denne oppgaven. Tidligere studier vil ha en sentral rolle i bakgrunnen for drøftingen av læring og kunnskapsutvikling i arbeidslivet. Som empirisk datagrunnlag og bakgrunn for diskusjon av de valgte teoriene, vil jeg benytte meg av forskning utført både på internasjonalt, nasjonalt og lokalt nivå. Det er hovedsakelig forskning utført i tidsrommet 1999 til 2008; en periode hvor teknologiske nyvinninger og nye utviklings-, lærings- og ledelsesstrategier nærmest har stått i kø for å tas i bruk i arbeidslivet.

Hege Torp publiserte i 2005 en artikkel hvor hun tar for seg internasjonal forskningslitteratur om det nye arbeidslivet, og knytter det opp mot norsk forskning og norsk virkelighet. Hun gjengir blant annet resultater fra Arbeids- og bedriftsundersøkelsen (ABU) 2003 (Torp 2005a:24, Torp 2005b:133). I en oppgave som skal omhandle arbeidstakeren i et arbeidsliv i utvikling, er det også naturlig å nevne *Lærevilkårsmonitoren*, som er en årlig kartlegging av vilkår for læring og kompetanseutvikling i Norge, initiert og utviklet av Fafo (Nyen 2004:5). Fafo er en uavhengig stiftelse som forsker på arbeidsliv, velferdspolitik og levekår, nasjonalt og internasjonalt (www.faf.no 10.06.2009). Av Fafos rapporter tilknyttet *Lærevilkårsmonitoren*, har jeg valgt å trekke frem enkelte elementer og resultater fra *Lærevilkårsmonitoren 2003 – Grunnlagsrapport* (Nyen 2004), og fra en sammenligningsrapport av resultater fra *Lærevilkårsmonitoren 2003-2008* (Dæhlen og Nyen 2009).

I september 2009 publiserte HR Norge, i samarbeid med revisjonsfirmaet Ernst & Young, en rapport med resultater fra *HR-undersøkelsen 2009*. Fokuset i denne undersøkelsen lå på virksomheters opplevelse av endringer i rammevilkår generelt, og for HR-funksjonen (HumanRessurser) spesielt. En faktor som nevnes som spesielt interessant i bearbeidelsen av

materialet, var hvorvidt oppfatningen av hva som var viktig for HR har endret seg i takt med det som beskrives i rapporten som den nye økonomiske virkeligheten (Bolstad og Thorgersen 2009:4). Elementer fra denne rapporten vil gjengis i forbindelse med krav om kompetanseutvikling, fortrinnsvis for å se nærmere på utbredte motivasjonsfaktorer og situasjonsbetingelser for kompetanseutvikling i organisasjoner.

I tillegg til disse vil jeg gjengi noe av innholdet i en rapport av Kirsten Danielsen og Christoffer Serck-Hanssen (2000), hvor det gis et konkret og saklig bilde av en spesifikk norsk organisasjon som har gjennomgått store endringer. Danielsen og Serck-Hanssens rapport tar for seg årsaker til at den aktuelle organisasjonen måtte omstruktureres og utvikles, hvilke endringer som fant sted, hvordan disse endringene ble mottatt av de ansatte, og hvilke konsekvenser endringene og de ansattes holdninger fikk, eller kunne fått, for bedriften og de ansatte.

Forskningsrapportene vil hovedsakelig brukes innledningsvis, for å danne et bilde av læringsvilkår og endring i internasjonalt, nasjonalt og lokalt arbeidsliv de siste årene, og som bakgrunnsinformasjon før beskrivelse av det teoretiske materialet. Jeg vil drøfte ulike individuelle tilnærminger til læring og kompetanseutvikling i arbeidslivssammenhenger ut fra samfunnsmessige endringer og endrede situasjonsbetingelser, som direkte og/eller indirekte har fått konsekvenser for den individuelle arbeidstaker.

1.2. Et arbeidsmarked i stadig utvikling?

Både internasjonal, nasjonal og lokal forskning viser at arbeidsmarkedet er i stadig utvikling, og at det har vært slik en stund. Den teknologiske utviklingen er kanskje det første man tenker på som utfordringer for både ledere og ansatte i organisasjoner og bedrifter verden over. Det kreves at man henger med i den pulserende samfunnsutviklingen som karakteriseres av at det hele tiden gjøres nye teknologiske fremskritt. Siden man begynte å introdusere den gjennomsnittlige arbeidstaker for databehandling og EDB på 1970- og 1980-tallet, har den

teknologiske utviklingen sprenget stadig nye grenser. Behovet for ny kunnskap har naturlig nok økt i takt med teknologien; for å kunne hantes med de nye teknologiske hjelpemidlene, og gjøre seg nytte av dem, må de nødvendigvis læres.

Hege Torp, avdelingsdirektør i Norges Forskningsråd, hevder i den tidligere nevnte artikkelen fra 2005 at de faktorene som i litteraturen utpeker seg som de viktigste forklaringene på endringer assosiert med det nye arbeidslivet, er økt konkurranse og ny teknologi, og «jakten på produktivitetsgevinster under nye rammebetingelser [blir] den viktigste drivkraften bak utviklingen av det nye arbeidslivet». Samfunnet i sin helhet er i konstant utvikling, og større konkurranse preger de fleste markeder både nasjonalt og internasjonalt. Dette er ifølge Torp et resultat av liberalisering av internasjonal handel og deregulering av nasjonale markeder. Den økte konkurransen, i tillegg til den teknologiske utviklingen som også inkluderer en stadig mer omfattende IKT-bruk, krever at virksomhetene må omstille seg for å henge med. Torp nevner også et annet viktig trekk ved det nye arbeidslivet; ideer. Ideer om personalledelse, om den moderne virksomhet, om organisering som fostrer kreative medarbeidere og nytenkning, videreutvikling og forbedring står sentralt. Av disse nye ideene kan man nevne fleksibel arbeidsorganisering, individorientert og strategisk personalledelse og innsats- og resultatbaserte belønningssystemer som viktige faktorer og kjennetegn på dette nye arbeidslivet. Strukturen i organisasjoner som har numerisk, funksjonell og finansiell fleksibilitet samt opplæring og organisering basert på delegering av beslutningsmyndighet, god kommunikasjon og samarbeid som mål, vitner om kvalitetstenkning og et ønske om hele tiden å forbedre seg (Torp 2005b:129-132).

Forbedring, og da spesielt forbedring av tjenestekvalitet, beskrives i *HR-undersøkelsen 2009* som en av de viktigste drivkreftene for endring i organisasjoner. I rapporten kommer det frem at fokuset på forbedringsarbeid innenfor kompetanseutvikling er stort både i privat og offentlig sektor – også i nedgangstider, som tradisjonelt sett har medført redusert aktivitet og kostnadskutt på dette området. Kompetanseutvikling fremheves videre som det HR-området hvor virksomhetene i størst grad prioriterer forbedringsarbeid, og som et av de viktigste områdene innen HR generelt de siste tre årene. Samtidig forventes det utstrakt bruk av prestasjonsvurdering i årene som kommer, da det anses som en av forutsetningene for å oppnå god og målrettet kompetanseutvikling (Bolstad og Thorgersen 2009:11-16).

1.2.1. Forskning på arbeidslivet

Richard P. DeShon og Jennifer Z. Gillespie hevder i innledningen til sin artikkel «A Motivated Action Theory Account of Goal Orientation», i likhet med Torp (2005a, 2005b), at arbeidsstrukturen i organisasjoner har forandret seg betraktelig de siste årene. Det moderne arbeidslivet blir stadig mer komplekst og sammensatt, og arbeid i team, åpne kontorlandskaper og hjemmekontor blir stadig mer vanlig. Kommunikasjonsteknologien er i kontinuerlig utvikling, og tillater for eksempel teammedlemmer å samarbeide om et felles prosjekt selv om de fysisk befinner seg milevis fra hverandre. Den kognitive kompleksiteten øker i takt med arbeidslivets nye strukturer, noe som krever økt koordinasjon og kommunikasjon mellom kolleger. Den økende hastigheten i organisasjonelle forandringer fører til økt press på de ansatte om å kontinuerlig oppdatere sin kompetanse og å tilpasse seg de nevnte forandringene. Artikkelforfatterne stiller seg spørsmål om hvorfor noen individer viser en enorm tilpasningsdyktighet i forhold til forandringer i arbeidslivet, mens andre motstrider seg forandringer eller opplever voldsomme stressreaksjoner når de konfronteres med behovet om å endre sin atferd i takt med den organisasjonelle utviklingen. De spør seg også hvorfor noen har et ønske om å være i stadig utvikling, mens andre slår seg til ro med de kunnskaper og den kompetansen de besitter. Og hvorfor velger noen å kaste seg ut i utfordrende oppgaver, mens andre prøver å unngå dem? (DeShon og Gillespie 2005:1096) Dette er noen av spørsmålene som teorier om selvforståelse og mental innstilling kanskje kan gi svar på.

Det vil også være interessant å se på hvordan man takler disse endringene på organisasjonsnivå, i form av ulike ideer og strukturer som de som ble omtalt av Torp (2005b). Hvordan motiverer man sine ansatte til kompetanseutvikling? I HR undersøkelsen 2009 kommer det ifølge Dagsavisen (19.10.09) frem at stadig flere ansatte evalueres i forhold til ytelse og holdninger på jobb. På henvendelse fra avisen hevder daglig leder Even Bolstad i HR Norge at det er positivt med slike målinger for å fremme kompetanseutvikling i ulike bedrifter og etater, mens Unio-leder Anders Folkestad er skeptisk. Folkestad mener at undersøkelser som kan rangere medarbeidere etter prestasjoner kan misbrukes i eventuelle nedbemanningssituasjoner (Dagsavisen 19.10.09:7). Prestasjonsvurderinger vil også fungere som grunnlag for utvikling av innsats- og resultatbaserte belønningssystemer, som Torp

beskriver (2005b:131-132). I HR-undersøkelsen 2009 anser man det økende fokuset på prestasjonsvurderinger for å være et signal om at man ønsker å gjøre kvalitativt gode beslutninger om hvem som har behov for kompetanseutvikling, og at det økende fokuset på kompetanseutvikling i virksomheter er en konsekvens av definerte kompetansegap (Bolstad og Thorgersen 2009:17). Prestasjons- og resultatvurdering beskrives videre i denne rapporten som en forutsetning for å kunne iverksette målrettede tiltak, som igjen kan danne grunnlag for belønning og karriereutvikling, og tiltak som skal forbedre blant annet kompetanseutvikling (Bolstad og Thorgersen 2009:25). Er situasjonsbetingelser som innsats- og resultatbaserte belønningssystemer veien å gå for å oppnå en vellykket kompetanseutvikling på individ- og organisasjonsnivå? Dette vil jeg se nærmere på i forhold til selvbestemmelsesteori.

Det forskes mye på arbeidsliv også i Norge. Både Statens Arbeidsmiljøinstitutt (STAMI), Forskningsstiftelsen Fafo, Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), Arbeidsmiljøsenderet, HR Norge og Institutt for samfunnsforskning (ISF) kan nevnes i sammenheng med forskning på norsk arbeidsliv og arbeidsmiljø. I sin artikkel om det nye arbeidslivet, legger Hege Torp frem flere faktorer som kjennetegner et arbeidsliv i utvikling på et internasjonalt plan, og knytter det opp til en norsk virkelighet. I likhet med DeShon og Gillespies innledende kommentarer hevder hun, som allerede nevnt, med referanser til internasjonale forskningsartikler og litteratur, samt den norske Arbeids- og bedriftsundersøkelsen (ABU) 2003 (Torp 2005a:24), at vi er i en tid hvor det nye arbeidslivet er i full fremmarsj. Det interessante i denne sammenheng, er det nye arbeidslivets innvirkning på den enkelte arbeidstaker. Det foreligger svært få representative studier om mulige negative konsekvenser som for eksempel stress og belastninger med påfølgende sykefravær. Usikkerhet i arbeidssituasjonen, som midlertidig ansettelse – såkalt *numerisk fleksibilitet* (Torp 2005b:130-135) – kan ha negative helsekonsekvenser og øke sykefraværet (Ferrie 2001, omtalt i Torp 2005b:135). Men det kan også virke motsatt, ved at man som midlertidig ansatt vegrer seg for å være borte, og dermed reduserer sykefraværet (Virtanen et al. 2003, omtalt i Torp 2005b:135). Økt grad av autonomi viste ingen signifikant effekt på sykefraværet (Schøne 2000, omtalt i Torp 2005b:136). I forhold til sykefravær, har analyser basert på ABU 2003 vist at nye måter å organisere arbeidet på ikke har ført til noen økning (Torp og Mastekaasa 2005:205-207, Torp 2005b:136). Man fant kun små, svake sammenhenger mellom gjennomsnittlig sykefravær og tiltak for numerisk og funksjonell fleksibilitet, bruk av ny teknologi og resultatbasert lønn (Torp 2005b:136), og det nye arbeidslivet har i så måte ikke vist seg å ha noen signifikant

negativ effekt på den enkelte arbeidstaker. Dette er imidlertid ikke hele sannheten. De økende kravene til effektivitet, et dårligere arbeidsmiljø som følge av for eksempel konkurranse mellom kollegaer, større usikkerhet som resultat av nevnte fleksibilitetsfaktorer og mindre klarhet i roller og ansvarsfordeling grunnet flatere maktstruktur kan slå negativt ut på den enkelte arbeidstaker som ikke klarer å møte kravene som stilles til dem (Sennet 1998, omtalt i Torp 2005b:136-137).

Kirsten Danielsen og Christoffer Serck-Hanssen publiserte i 2000 en rapport fra en studie foretatt i en lokalavdeling av et stort forsikringskonsern. Studien var del av et større EU-prosjekt; *Working Life Changes and Training of Older Workers (WORKTOW)*, og ble gjennomført ved kvalitative intervjuer av tolv ansatte, uformelle samtaler med administrerende direktør og kontorsjef, og lesning av bedriftens årsrapporter og historie. Ingen av de intervjuede beskrev organisasjonen likt, og artikkelforfatterne understreker dette når de skriver at det ikke har vært enkelt å tegne et entydig bilde av bedriften. Organisasjonen gikk fra å definere seg selv som en servicebedrift med vekt på lokalkunnskaper, kjønnsdelte roller, og differensierte, fragmenterte og spesialiserte arbeidsoppgaver til å bli en salgsbedrift med slagordet «alle skal gjøre alt», noe som innebar en vesentlig endring i arbeidsoppgaver for nesten alle ansatte. Nye dataverktøy gjorde store deler av arbeidet enklere og mer effektivt, og tidligere arbeidsoppgaver i den kvinneorienterte kontorsektoren ble overflødige. Dette førte til en slags fremmedgjøring blant de ansatte, og over halvparten av staben sluttet i løpet av de første årene etter omleggingen. I tillegg til dette var sykefraværet til tider svært høyt; 17 %. Mens de ansatte oppga det høye sykefraværet som jobbrelatert, ble det individualisert av ledelsen. En av lederne sa «Når du kjenner folk tror du ikke lenger at det er jobben» (Danielsen og Serck-Hanssen 2000:105-106). Dette utsagnet presiseres ikke ytterligere i denne rapporten. Det kan imidlertid tolkes dit hen at ledelsen hadde blitt kjent med sine ansatte, og ut fra dette kunne si at de ikke kunne finne årsaker til at det skulle være jobben og arbeidsoppgavene i seg selv som forårsaket det høye sykefraværet, men at problemet lå hos de ansatte. De ansatte var imidlertid klare på at det var de store endringene innad i organisasjonen som førte til det høye sykefraværet.

Fra å ha spesialiserte arbeidsoppgaver, skulle man gå over til å ha generaliserte arbeidsoppgaver, noe som betød en utvidelse av arbeidsfeltet, og krav om å beherske et bredere oppgavefelt enn tidligere. Alle fikk eller måtte øke sin kompetanse på flere områder. Den nye stillingsstrukturen førte til nye muligheter for kvinnene i organisasjonen. De var

kontomedarbeidere tidligere, men dersom de gjorde det godt innen salg kunne de nå stige i gradene. Noen av dem gjorde også det. De nye salgsoppgavene ble imidlertid oppfattet som et press og en ekstra belastning av andre. «Nesten hver eneste dag er det noe nytt å lære og ta stilling til. Her skal vi gjøre alle jobber fra A til Å [...]. Det er vanskelig å planlegge dagen.» (sitat, kunderådgiver, gjengitt i Danielsen og Serck-Hanssen 2000:107).

Ledelsens oppfatning om at sykefraværet kunne individualiseres ved å legges på de ansatte, kan være en indikasjon på ansvarsfraskrivelse. Det kan tyde på at de ansattes behov for trygge rammer og kjente arbeidsoppgaver ikke ble sett, og i langt mindre grad møtt, av ledelsen. Ledelsen fortsatte å pålegge de ansatte å beherske nye arbeidsområder og -oppgaver, noe som medførte et helt annet arbeidspress enn de hadde hatt tidligere.

Samtidig med at organisasjonen i studien gjennomgikk store strukturelle forandringer, forandret også kundene atferd. I dette tilfellet innebar det at kundene etter hvert begynte å «shoppe» forsikringer, noe som innebar mindre lojalitet og svakere tilknytning til ett forsikringsselskap. Kundenes endrede atferd kan sees som en konsekvens av samfunnsendringer i form av bedre opplysning og økende markedsføring, og for forsikringsselskapet resulterte dette i økt arbeidsmengde per solgte forsikring, og økt avstand mellom kjøper og selger.

Livslang læring med elementer fra både formell og uformell læring er nødvendig for at ansatte skal holde seg à jour med markedsutviklingen, og til tross for det nye slagordet om at alle skulle gjøre alt, utviklet det seg her en uformell spesialisering på tvers av den rådende ideologien. Den formelle opplæringen ble imidlertid en belastning for mange i organisasjonen i den forstand at for mange ble sendt ut på kurs, og at de gjenværende på lokalkontoret ble sittende med en arbeidsbelastning som var større enn de kunne hankes med. Tidspresset og arbeidsmengden gjorde det vanskelig å praktisere nyervervede kunnskaper, og mange falt tilbake i gamle rutiner og praksiser. Man måtte følgelig vite hvordan en skulle takle tidspres og stress i tillegg til å praktisere sine nylig ervervede kunnskaper og endre praksis i tråd med disse.

En viktig faktor for den uformelle læringen i form av overføring av kunnskap og kompetanse mellom ansatte er de personlige relasjonene mellom kollegaer, og de organisatoriske og arkitektoniske utformingene av kontorer. På ett av forsikringskontorene satt alle i landskap, og dette fungerte på en måte som hadde både trivselsmessige og læringsmessige positive

konsekvenser ved at man for eksempel kunne fange opp andres salgsteknikker. På det andre kontoret satt de med mest kunnskap avsondret fra den uformelle læringsarenaen ved at de satt på egne kontorer delt inn etter status, lønn og kompetanse. Stillingshierarkiet var dermed bygget inn i den arkitektoniske strukturen. Dette bidro til å undergrave den rådende ideologien om at alle skulle gjøre alt. (Danielsen og Serck-Hanssen 2000:107-109)

Av tolv intervjuede uttrykte fem at de mente de hadde en fremtid i forsikringskonsernet og at de ikke følte seg truet av de forandringene som var på gang. De hadde fremtidsplaner, og var motiverte. De andre sju hadde resignert i forhold til hvilken fremtid de så for seg selv i organisasjonen, og kunne karakteriseres som parkerte. Her fant man ingen sammenheng mellom alder og hvordan de så på sine muligheter i det fremtidige arbeidslivet, men kombinasjonen høy alder og lang ansiennitet tenderte til å være overrepresentert blant de parkerte. Omregnet til prosentandeler, vil det si det samme som at 41,7 % av de intervjuede *ikke* følte seg truet, mens flertallet (58,3 %) hadde resignert. Om dette hadde vært representative tall for bedriften i sin helhet, er det grunn til å tro at det ville vært svært oppsiktsvekkende, og krevd en umiddelbar gjennomgåelse og kartlegging av årsakene til dette.

Et av de største problemene i denne organisasjonen så imidlertid ut til å være rolleklarhet som følge av den nye «alle skal gjøre alt»-ideologien, og det ble uttrykt et stort behov for tilbakemelding fra ledelsen om at den jobben de ansatte gjorde var god nok. Lederstrukturen fungerte ikke tilfredsstillende med hensyn til tilbakemelding, og i rapporten nevnes manglende tid og uklart mandat som årsaker til dette (Danielsen og Serck-Hanssen 2000:111-112).

1.3. Mulige utfall av det nye arbeidslivet

Det stadig økende behovet for ny kunnskap, å lære å bruke nye arbeidsverktøy, å forholde seg til nye rutiner og en ny, mindre hierarkisk organisasjonsstruktur, kan for mange oppleves som

stressende. Mange og omfattende endringer kan skape utrygghet i arbeidssituasjonen, og for noen bli en grobunn for persipert inkompetanse, fremmedgjøring og liten grad av erfart kompetanse, tilhørighet og autonomi. De tre sistnevnte faktorene blir av Deci og Ryan (1985a, 2002) omtalt som grunnleggende menneskelige behov; behov som må tilfredsstilles, og som er essensielle for å oppnå en følelse av velvære. Når disse behovene ikke møtes, kan man i mange tilfeller se at noen vil falle utenfor. Dette kan tenkes å være en direkte følge av at det nye arbeidslivet innebærer for store endringer for enkelte arbeidstakere, med et stadig større krav til å utvikle ny kompetanse. Det kan også tenkes å være en mer direkte følge av ledelsens håndtering av omleggingen, eller som en konsekvens av den enkelte arbeidstakers mentale innstilling og tilnærming til det nye arbeidslivet.

I HR-undersøkelsen 2009 tas det høyde for eventuelle uheldige atferdsmessige konsekvenser av individuell prestasjons- og resultatbasert belønning; for høyt fokus på denne typen tiltak kan komme til å erstatte individets indre motivasjon med ytre motivasjon. Dette skiftet i motivasjon kan føre til at man blir mindre opptatt av virksomhetens fellesskap og felles problemer, og fokuserer mer på hva man selv kan oppnå. Kollektive prestasjons- og resultatbaserte belønningssystemer vil være aktuelt i forbindelse med den økende bruken av teamarbeid, og vil ha færre negative bivirkninger. Her er det viktig å merke seg at også anerkjennelse og feedback regnes som belønning, og anses som en motivasjonsfaktor som vil kunne underbygge indre motivasjon (Bolstad og Thorgersen 2009:31-32).

Danielsen og Serck-Hanssens rapport fra forsikringskonsernet kan vanskelig generaliseres, men tjene som eksempel på en norsk bedrift som har gjennomgått store forandringer i den hensikt å effektivisere og utvikle, for å bli i stand til å møte kravene i det nye arbeidslivet som Torp beskriver. Denne rapporten kan også gi eksempler på mulige utfall av det nye arbeidslivet, i form av konsekvenser for den enkelte arbeidstaker. Forsikringskonsernet befant seg i en situasjon ikke ulik de generelle internasjonale og nasjonale tendensene som beskrevet av både Torp, DeShon og Gillespie, og Nyen i Lærevilkårsmonitoren, som vil presenteres nærmere i kapittel 2.1.1.

Forandringer som innføring av nye teknologiske verktøy og nye rutiner for å kunne være i stand til å møte og tilfredsstille et marked i forandring, vil nok blant majoriteten betraktes som en nødvendighet for overlevelse og økonomisk gevinst. Det er imidlertid ikke alle arbeidstakere som takler nyvinninger og forandringskrav i form av kompetanseutvikling på

samme måte. Det er nærliggende å anta at noen oppfatter disse som belastende krav som tres ned over hodene deres uten at de får være med i prosessen, og som utvikler en motstand mot forandringene. Det er heller ikke sikkert at alle ser nytteverdien av de nye tiltakene, og rapporten tyder på at mange kan føle seg fremmedgjort, umyndiggjort, ignorert eller dirigert i en retning de ikke ønsker å gå. Dette kan antas å føre til stressreaksjoner, likegyldighet eller andre følelser som vil virke ødeleggende for kompetanseutvikling i en arbeidssituasjon.

Fra situasjonen i forsikringskonsernet rapporteres det om nye dataverktøy som har gjort tidligere arbeidsoppgaver overflødige. Dataverktøyene anses naturligvis som et positivt tiltak for konsernets effektivisering, men oppleves som negativt for innehaverne av arbeidsoppgavene som nå kan utføres raskere, bedre og mer nøyaktig av datamaskiner. Noen av de ansatte blir overflødige når det ikke lenger er behov for arbeidet eller kompetansen deres. De store endringene i forsikringskonsernet førte til økt sykefravær, som – hvis det blir høyt nok – vil kunne bidra til å undergrave eventuelle økonomiske gevinster man oppnår med effektiviseringen.

Kravene til kompetanseutvikling ble i dette konsernet en stressfaktor i seg selv, da man krevde at hver enkelt måtte beherske et bredere oppgavefelt som følge av ideologien om at alle skal gjøre alt. Man erfarte tidspress, og en arbeidsmengde som vanskeliggjorde praktisering av nye kunnskaper. De fleste kan sikkert kjenne seg igjen i at velkjente arbeidsmetoder og -verktøy føles tryggest når det haster.

Som allerede nevnt, kunne ledelsens individualisering av det økende sykefraværet tyde på en form for ansvarsfraskrivelse fra ledelsens side, eller manglende innsikt i betydningen av de grunnleggende behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi. Endringene i dette konsernet gikk på bekostning av de ansattes grunnleggende behov, og ut fra det som legges frem i rapporten gikk det spesielt hardt ut over behovene for tilhørighet og kompetanse. Den organisatoriske og arkitektoniske utformingen med kombinasjonen av kontorer og kontorlandskap antas å ha hatt en markant negativ effekt for tilhørighets- og kompetansebehovet. De med mest kunnskap satt for seg selv på sine egne kontorer, og den uformelle læringsarenaen som kan vokse frem i et kontorlandskap mistet verdifull kompetanse som kunne kommet flere til gode. På samme måte kan fysisk atskillelse i et tydelig kompetanshierarki tenkes å hindre tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet, og heller bli et utgangspunkt for en «oss og dem»-tankegang. I tillegg til å virke ødeleggende på

de ansattes grunnleggende behov, virket denne atskillende arkitektoniske strukturen i motsetning til ideen om at alle skulle gjøre alt. Selve strukturen i konsernet endte med å motarbeide sin egen ideologi. Uklarhet i roller og manglende tilbakemeldinger fra ledelsen ble utpekt som et av de største problemene for organisasjonen. Dette er også faktorer som kan tenkes å gjøre det vanskelig å tilfredsstille de grunnleggende behovene for tilhørighet og kompetanse.

1.4. Problemstilling

Temaet for denne oppgaven er kompetanseutvikling i arbeidslivet, og jeg ønsker å se nærmere på følgende problemstilling:

På hvilken måte kan selvbestemmelsesteori og teorier om selvforståelse belyse organisasjoners ulike situasjonsbetingelser for, og mulige konsekvenser av, arbeidstakeres varierende tilnærminger til krav om kompetanseutvikling i et arbeidsliv i stadig endring?

1.5. Begrepsavklaring

De mest sentrale begrepene vil avklares og defineres i dette kapittelet, mens de resterende begrepene som benyttes vil forklares nærmere underveis i oppgaven.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg valgt å forholde meg til Anita Woolfolks (2004) definisjon på læring, som favner både en behavioristisk og en kognitiv innfallsvinkel; et behavioristisk læringssyn vil vektlegge endring i ytre, observerbar atferd som et resultat av

læring, mens man innenfor kognitiv teori vil fokusere på menneskets indre, ikke direkte observerbare forandringer, som kunnskap. *Læring* kan dermed – i vid betydning – defineres som «en prosess der erfaring fører til en relativt permanent forandring i et individs kunnskap eller atferd» (Woolfolk 2004:128).

Læringsintensivt arbeid omtales i Fafos sammenligningsrapport fra Lærevilkårsmonitoren 2003-2008 som et subjektivt mål på omfanget av uformell læring i det daglige arbeidet. Videre kan arbeidet i henhold til den samme rapporten defineres som læringsintensivt dersom jobben i stor grad krever at man stadig må lære seg noe nytt og sette seg inn i nye ting, og dersom det daglige arbeidet gir gode muligheter for å skaffe seg de kunnskaper og ferdigheter man trenger (Dæhlen og Nyen 2009:9).

Self-Determination oversettes i denne oppgaven med det norske begrepet *selvbestemmelse*. Selvbestemmelse og selvbestemt atferd innebærer opplevelsen av å ha mulighet til å kunne velge når det gjelder initiering og regulering av egne handlinger (Deci, Connell og Ryan 1989:580), ved å være bevisst på egne behov og egne mål (Deci og Ryan 1985a:149). Teorier om selvbestemmelse må derfor inneholde viljestyring og intensjonalitet (Deci og Ryan 1985a:36). Å være selvbestemt innebærer også at man opplever at årsaken til atferden ligger hos en selv; at man opplever en *internal perceived locus of causality* (deCharms, 1968; Deci, 1980 omtalt i Deci og Ryan 1985a:38), eller *indre persipert kausalitetsplassering*. Selvbestemmelsesteorien står altså i kontrast til teorier som fokuserer på ytre faktorer som drivkraften til ens handlinger; at et individs handlinger utelukkende er respons på stimuli. Selvbestemmelse kjennetegnes ved å ha fleksibilitet til å lede interaksjonen mellom seg selv og omgivelsene. Man handler ut fra sine egne valg fremfor forpliktelser eller tvang, og valgene man tar er basert på denne bevisstheten rundt egne organismiske behov, og en fleksibel tolkning av ytre hendelser. Selvbestemmelse innebærer ofte å ha kontroll på omgivelsene eller på utfallet av sine handlinger, men det kan også innebære at man velger å gi fra seg kontrollen til noen andre. Her kan det være et poeng å merke seg at det er forskjell på kontroll og selvbestemmelse, selv om begrepene er beslektet. Man må ha kontroll over utfallet for å kunne være selvbestemmende. Å ha kontroll over utfallet er imidlertid ikke ensbetydende med å være selvbestemmende; om man føler seg presset til å oppnå et gitt utfall, eller presset til å utøve kontroll, kan man ikke karakteriseres som selvbestemmende (Deci og Ryan 1985a:37-38).

Grunnleggende behov defineres i et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv som indre, psykologiske næringsstoffer som er essensielle for kontinuerlig psykologisk vekst, integritet og velvære. Innenfor selvbestemmelsesteorien identifiseres kompetanse, tilhørighet og autonomi som grunnleggende behov. Disse tre grunnleggende psykologiske behovene kan tilfredsstilles gjennom deltakelse i en rekke ulike handlemåter som kan variere mellom individer og kulturer. Likevel vil tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene være essensielt for en sunn utvikling og for en følelse av velvære hos alle individer uavhengig av hvilken kultur man tilhører (Deci og Ryan 2000:229-231).

Behovet for *kompetanse* handler om å føle seg virksom i samhandling med det sosiale miljøet, og å oppleve muligheter til å utøve og uttrykke egne evner (Deci, 1975; Harter, 1983; White, 1959, omtalt i Deci og Ryan 2002:7). I Lærevilkårsmonitoren 2003 defineres kompetanse som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver. I 2003-rapporten behandles begrepet kompetanse som noe det enkelte mennesket *har* (Nyen 2004:13), og kan dermed betraktes som en følelse av selvtillit og virksomhet i aktivitet, og ikke som evner man tilegner seg (Deci og Ryan 2002:7). Weiner definerer kompetanse som evner til å utføre en oppgave (Weiner 2007:79), mens Kanfer og Ackerman konseptualiserer kompetansebegrepet – og da spesielt *arbeidskompetanse* – i kategorier, og vurderer både evner, kunnskap og ferdigheter, motivasjon, personlighet og selvbegrep (inkludert selvtillit og mestringsforventning) i sin beskrivelse av dette begrepet (Kanfer og Ackerman 2007:337).

Tilhørighet referer til et psykologisk behov for å være sammen med andre i et trygt fellesskap (Deci og Ryan 2002:7).

Å ha *autonomi* eller å være *autonom* vil si det samme som å være den persiperte kilden til ens egen atferd (Deci og Ryan, 1985b:111, Ryan og Connell, 1989:750, deCharms, 1968, omtalt i Deci og Ryan 2002:8), og handle ut fra interesse og integrerte verdier.

Der man i den engelskspråklige litteraturen opererer med begrepet *coping*, har jeg valgt å bruke det norske begrepet *mestring*. *Coping* defineres av Skinner og Edge som «action regulation under stress» (Skinner og Edge 2002:305), som kan oversettes til *handlingsregulering under stress*.

Banduras *self-efficacy*-begrep kan oversettes med det norske *subjektiv mestringsevne (SME)*, som vil si det samme som hva det enkelte individ tror det kan klare i forhold til en bestemt oppgave (Kaufmann og Kaufmann 2003:53). Andre begreper som brukes, og som favner omtrent den samme betydningen er *situasjonsbetinget persipert kompetanse* og *oppgavespesifikk mestring*. Kort oppsummert vil en person med høy SME oppfatte seg selv som kompetent og oppgavedyktig, mens en person med lav SME vil være usikker på seg selv og tvile på egen kompetanse (Kaufmann og Kaufmann 2003:53).

Persipert kontroll og *persipert kompetanse* har, som nevnt, noe av den samme betydningen som *self-efficacy* eller *subjektiv mestringsevne (SME)*. Persepsjon betyr, rent begrepsmessig, det samme som sansning og oppfattelse, og illegges her betydningen *følelse av kontroll* og *følelse av kompetanse*; hvilken grad av kontroll og kompetanse man føler – eller oppfatter – at man selv er i besittelse av. Denne oppfatningen dannes gjerne på bakgrunn av individets behov, interesse, innstilthet, oppmerksomhet, personlige egenart og tidligere erfaring (Bø og Helle 2002:189). Ens persiperte kompetanse vil gjerne øke ved at man opplever suksess eller får positive tilbakemeldinger, så lenge man føler seg noenlunde selvbestemmende i forhold til det man har foretatt seg. Persipert *inkompetanse* har en tendens til å forekomme når man ikke mestrer noe, om man mottar vedvarende negative tilbakemeldinger eller opplever gjentatte mislykkede forsøk (Deci og Ryan 1985a:63).

Med begrepet *kausalitet* menes forholdet mellom årsak og virkning, eller årsakssammenheng. Kausalitet forekommer når ett fenomen fører til et annet (Bø og Helle 2002:123). *Attribusjon* eller *årsaksattribusjon* er den enkeltes tilskrivning eller tillegging av årsaker til for eksempel resultater av handling, og kan ha betydning for individers motivasjon (Rand 1991:47).

Et begrep som konsentrerer seg om forventninger til konsekvenser av handlinger er *kontrollorientering*. Julian B. Rotter (1966, omtalt i Nygård 1993:35) omtales som opphavet til kontrollorienteringsbegrepet – «locus of control». Dette begrepet dreier seg om «de generelle forventningene mennesker har når det gjelder sammenhengen mellom egne handlinger og handlingsresultater» (Nygård 1993:34-35). Kontrollorientering deles opp i internal og eksternal kontrollorientering, og mennesker som er internalt orienterte ser sine egne handlinger og sin egen innsats som avgjørende for hva som skjer med dem. Det som skjer med disse menneskene oppfattes altså som kontrollerbart. Det motsatte er tilfelle for eksternalt orienterte; ytre forhold som tilfeldigheter, politiske, økonomiske eller overnaturlige

krefter oppleves som styrende faktorer for det som hender med disse menneskene. Det som skjer oppleves som uavhengig av hva man selv foretar seg, og ikke som resultat av egne handlinger (Nygård 1993:35).

«Perceived locus of causality» oversettes i denne oppgaven med *persipert kausalitetsplassering*, og teoretiseres av Deci og Ryan som en kognitiv konstruksjon som representerer graden av selvbestemmelse i egen atferd. Tilfeller som leder mot en ytre persipert kausalitetsplassering og undergraver indre motivasjon, er tilfeller som hindrer selvbestemmelse; tilfeller hvor man *kontrollerer atferd*. Tilfeller som leder til en indre persipert kausalitetsplassering og øker ens indre motivasjon, er de tilfellene som legger til rette for selvbestemmelse; tilfeller som er *autonomistøttende* (Deci og Ryan 1985a:62).

I motivasjonsteorien skiller man mellom ulike typer motivasjon; indre og ytre motivasjon samt amotivasjon. *Indre motivasjon* betraktes av Deci og Ryan som en grunnleggende funksjon for livslang, psykologisk vekst (Deci og Ryan 1980, omtalt i Deci og Ryan 2000:232). Indremotivert atferd er atferd som utøves frivillig, av interesse, uten at det nødvendigvis leder til en atskilt konsekvens eller et bestemt resultat, og som krever tilfredsstillelse av behovene for autonomi og kompetanse for å opprettholdes (Deci og Ryan 2000:233). *Ytre motivasjon* innebærer å foreta seg noe for å oppnå et ytre, atskilt resultat (Baard 2002:257). Ytremotivert atferd har en ytre persipert kausalitetsplassering. Det betyr at handlingen ikke er motivert av indre faktorer som interesse eller mestringsfølelse, men derimot av muligheten for å oppnå en ytre belønning, eller av ettergivenhet for ytre tvang (Deci og Ryan 1985a:49,66). *Amotivasjon* eller *amotivert atferd* initieres og reguleres av krefter utenfor personens kontroll. Om man er amotivert, er man verken indre- eller ytremotivert, og man har ingen intensjoner eller mål med atferden sin (Deci og Ryan 1985a:150,241).

Selvforståelse kan beskrives som måten vi oppfatter eller konstruerer oss selv på. I boken *Aktør eller Brikke?* betrakter Roald Nygård selvforståelsen som et resultat av en konstruksjonsprosess, og ikke som en naturgitt egenskap (Nygård 1993:15). Man kan videre konkretisere betydningen av selvforståelse ved å vise til de to motpolene aktør og brikke; om man opplever seg selv som et fritt, aktivt handlende menneske, kan man kategoriseres som en aktør. Om man derimot opplever seg selv som passiv, ansvarsfri og ytrestyrt, og stadig kontrolleres av noe utenfor en selv, kan man kategoriseres som en brikke (Nygård 1993:21).

2. MOTIVASJON OG LÆRING

Motivasjonsteorier beskrives av Deci og Ryan (1985a) som teorier bygd opp rundt et sett av antakelser om menneskers natur, og som omhandler faktorer som er drivkraft for handling. Disse antakelsene, og teoriene som bygger på dem, kan rangeres etter hverandre på en akse som går fra *mekanistisk* til *organismisk*. Med mekanistiske teorier menes teorier som ser på mennesket som en passiv organisme som styres av samspillet mellom fysiologiske krefter og miljømessig stimuli. I organismiske teorier ser man på mennesket som aktivt; som en viljestyrt organisme som initierer sin egen atferd (Deci og Ryan 1985a:3-4).

Motivasjonsteoriene innebærer, helt enkelt, å forklare hva som driver mennesket til å handle, tenke og utvikle. Motivasjonelle prosesser kan studeres med fokus på underliggende årsaker i menneskehjernen og menneskets fysiologi. Deci og Ryan hevder derimot at det er menneskets omgivelser, og prosessene som foregår i dem, som er hovedårsaken til de utallige variasjonene av menneskelig motivasjon. Omgivelsene, og prosessene i omgivelsene, spiller inn både når det gjelder hva man faktisk gjør, og hva man føler mens man gjør det man gjør. De spiller også inn i etterkant, ved å bli en konsekvens av hva man har gjort. Mange motivasjonsteorier behandler motivasjon som et kvantitetsspørsmål, i den forstand at mer motivasjon betyr bedre prestasjon (f.eks. Bandura 1996, Baumeister & Vohs 2007, omtalt i Deci og Ryan 2008b:14), mens man innenfor selvbestemmelsesteorien holder fast ved at det finnes ulike typer motivasjon. Autonom og kontrollert motivasjon befinner seg, som jeg vil komme tilbake til, i hver sin ende av motivasjonsaksen, og motivasjonstype hevdes å være generelt viktigere enn *mengde* for å kunne forutsi viktige utfall i livet (Deci og Ryan 2008b:14).

I henhold til det organismiske synet, har mennesket iboende behov og fysisk handlekraft. De iboende behovene produserer energi som gjør at mennesket kan handle i henhold til sine omgivelser, og styre aspekter av sin handlekraft og sine følelser. Det organismiske synet står som motsetning til det mekanistiske synet, som krever en ytre stimuli som mennesket kan reagere på. Fordi det organismiske synet betrakter mennesket som aktivt, anses ikke stimuli som årsaker til atferd innenfor dette synet, men som muligheter man kan velge å benytte seg av for å tilfredsstille sine behov (Deci og Ryan 1985a:4).

Mennesker motiveres til handling av ulike faktorer, hvor erfaringer og konsekvenser kan variere veldig. Man kan motiveres av å like det man holder på med, eller av å oppleve sterk, ytre tvang. Man kan drives til noe av interesse, eller av bestikkelse. Man kan stå på fordi man føler seg forpliktet til hele tiden å overgå seg selv eller andre, eller man kan gjøre det av frykt for at man blir overvåket. Ved å sammenligne mennesker som er genuint indremotivert og mennesker som hovedsakelig styres og motiveres utenfra, ser man at de indremotiverte viser mer interesse, begeistring og selvtillit, som igjen kommer til uttrykk gjennom blant annet økte prestasjoner, utholdenhet og kreativitet (Deci & Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Ilardi, 1997, omtalt i Ryan og Deci 2000:69), bedre selvtillit (Deci & Ryan, 1995, omtalt i Ryan og Deci 2000:69), og generell velvære (Ryan, Deci, & Grolnick, 1995, omtalt i Ryan og Deci 2000:69). Dette er gjeldende selv når man har samme oppfatning av sin egen kompetanse eller subjektive mestringsevne for den spesifikke aktiviteten (Ryan og Deci 2000:69).

I en artikkel om selvbestemmelse i arbeidslivet nevner Deci, Connell og Ryan (1989) tidligere arbeid av Deci og Ryan (1985, omtalt i Deci et al. 1989:580) som klassifiserer all input – som for eksempel tilbakemelding – som påvirker initiering og regulering av intensjonell atferd som enten informerende eller kontrollerende. Med *informerende* input menes det at den er autonomistøttende og kompetansefremmende. Dersom en tilbakemelding utenfra oppleves som informerende, vil den være styrkende for selvbestemmelse. Med *kontrollerende* input menes ytre press for å tenke, føle eller handle på bestemte måter. Tilbakemeldinger som erfares som kontrollerende – ved å for eksempel kommuniseres i en kommanderende tone – vil være svekkende for selvbestemmelse (Deci et al. 1989:580).

Videre nevnes noen laboratoriestudier på kontekstuelle faktorer som påvirker selvbestemmelse, hvor resultatene viste at valgfrihet (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith & Deci 1978, omtalt i Deci et al. 1989:581) og positiv tilbakemelding (Blanck, Reis & Jackson 1984; Deci 1971, omtalt i Deci et al. 1989:581), hadde en tendens til å bli oppfattet som informerende, mens oppgavebetinget belønning (f.eks. Ryan, Mims & Koestner 1983, omtalt i Deci et al. 1989:581), frister (Amabile, DeJong & Lepper 1976, omtalt i Deci et al. 1989:581), trusler om straff (Deci og Cascio 1972, omtalt i Deci et al. 1989:581), overvåkning (Lepper & Greene 1975, omtalt i Deci et al. 1989:581) og evalueringer (Smith 1974, omtalt i Deci et al. 1989:581) hadde en tendens til å bli oppfattet som kontrollerende. Studier av nyere dato har imidlertid vist at mange av de nevnte faktorene kan oppfattes som både informerende og

kontrollerende, avhengig av mellommenneskelige forhold som for eksempel hvordan de ulike faktorene blir kommunisert. Det refereres til flere studier om emnet, blant annet studier fra offentlige skoler, og konkluderes med tre generelle faktorer for å fremme selvbestemmelse hos individet; autonomistøtte, ikke-kontrollerende positiv tilbakemelding og anerkjennelse av den andres perspektiv. Individet er *målet* for påvirkning fra signifikante andre; for eksempel foreldre, lærere eller ledere. For å fremme selvbestemmelse og øke sjansene for at eksempelvis tilbakemeldinger og instruksjoner av ulik art oppfattes som informerende fremfor kontrollerende, må man altså sørge for at man som *signifikant andre* i individets omgivelser setter seg inn i individets referanseramme, og ser saken fra hans/hennes perspektiv (Deci et al. 1989:581).

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori vil beskrives mer detaljert i kapittel 3

2.1. Læring – Organisasjonslæring

Klassisk og operant betinging betegnes som de enkleste formene for læring, hvor man henholdsvis hovedsakelig reagerer på stimuluspåvirkning eller regulerer atferd i forhold til positive eller negative handlingskonsekvenser. Kognitiv, sosial-kognitiv og organisatorisk læring er mer komplekse og sammensatte former for læring. Kognitiv læring innebærer aktiv refleksjon over egne erfaringer, mens man innenfor sosial-kognitiv læring ser på kognitiv læring i sosiale situasjoner. Innenfor sosial-kognitiv læring er man blant annet opptatt av hvordan vi lærer gjennom å observere andre. Organisasjonslæring tilsier, som ordet antyder, læring i en større organisasjonsramme (Kaufmann og Kaufmann 2003:178).

Det viktigste skillet i dagens diskusjon om læring går mellom det grunnleggende kognitive og det grunnleggende sosiale perspektivet, hvor det innenfor disse to perspektivene finnes ulike varianter med ulik vektlegging på individuelle og sosiale innfallsvinkler, og ulike syn på samspillet mellom disse to faktorene (Bråten 2002:11). Alan H. Schoenfeld (1999, omtalt i Bråten 2002:12) drøfter et læringsbegrep som søker å ivareta et individuelt kognitivt og et

sosialt perspektiv på læring, og det kan trekkes paralleller til sosial-kognitiv læringsteori. Sosial-kognitiv læringsteori settes gjerne i sammenheng med Albert Bandura (1986, 1997 omtalt i Bråten 2002:21), som avviser et dualistisk syn på forholdet mellom individ og omgivelser. Med dette menes det at individ og omgivelser ikke er uforenlige i forhold til læring, men snarere forenlige i en integrasjon mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv på læring. Innenfor den sosial-kognitive læringsteorien oppfattes mennesker som både produsenter og produkter av sine sosiale omgivelser. Denne relasjonen mellom individer og omgivelser omtales av Bråten som *bidireksjonal*, altså en relasjon som virker i begge retninger. Denne bidireksjonale relasjonen innebærer følgelig at individuelle faktorer som kognitive, affektive og biologiske hendelser står i gjensidig årsaksforhold til hendelser i omgivelsene. Menneskelig læring kan altså ikke forstås som individuell kognisjon alene, eller sosial praksis alene, men som en interaksjon mellom kognisjon og sosial praksis. Bandura argumenterer for at individet bidrar til å skape sin egen utvikling og sitt eget liv på en proaktiv måte, men kan også sies å erkjenne at individets psykologi er sosialt konstituert. Det er denne interaksjonen mellom individ og omgivelser, som også innebærer at individet kan handle ut fra seg selv, og ikke nødvendigvis innordne seg eller rette seg etter hva omgivelsene dikterer, som er et avgjørende moment i den sosial-kognitive teorien (Bråten 2002:21-22).

Ivar Bråten understreker også betydningen av Banduras self-efficacy-begrep i forhold til selvregulert læring i et sosialt-kognitivt perspektiv. Self-efficacy er et begrep for ens personlige oppfatning av i hvilken grad man er i stand til å gjennomføre bestemte aktiviteter, noe som vil ha innflytelse på flere faktorer som angår læring og mestring. Ens egen oppfatning vil virke inn på hvilke aktiviteter og oppgaver man velger å gi seg i kast med, hvor mye innsats man legger ned, hvor utholdende man er om man skulle møte hindringer, hvor konstruktivt og effektivt man arbeider, og hva man til slutt klarer å utrette (Bråten 2002:165). Forskning på self-efficacy, eller subjektiv mestringsevne (SME), har vist at ens individuelle oppfatning av egen mestringsevne kan være mer utslagsgivende for resultatet enn ens objektive, målbare evner (Kaufmann og Kaufmann 2003:53). Dette vil komme tydeligere til uttrykk i kapitlene om mestring og mental innstilling.

Når det gjelder arbeidslivssituasjoner, kan det være viktig å merke seg at menneskelig handlekraft ikke utelukkende er individuell, men at den også kan være kollektiv. Med dette menes det at for eksempel en gruppe ansatte kan dele en oppfatning om at man er i stand til å

produsere ønskede effekter gjennom kollektiv handling. Man har dermed en kollektiv oppfatning av handlekraft. Denne kollektive oppfatningen beskrives som en egenskap på gruppenivå – ikke som en sum av enkeltindividers oppfatning – og anses som et resultat av koordinering og interaktiv dynamikk (Bandura 1997, omtalt i Bråten 2002:22).

Med denne utgreiingen av læringsbegrepet, er det ønskelig å understreke betydningen av å se læring i et sosial-kognitivt perspektiv i forbindelse med læring i arbeidslivet. Viktigheten av å se det bidireksjonale aspektet ved læring i arbeidslivssituasjoner, som innebærer å se på mennesket som både produsenter og produkter av sine omgivelser, og Banduras argumentasjon for individets betydning for egen utvikling, må kunne sies å stå i nær relasjon til selvbestemmelsesteori, selvforståelse, mental innstilling og aktør-/brikkeperspektivet som vil utdypes ytterligere i kapittel 3, 4 og 5.

2.1.1. Livslang læring

Kaufmann og Kaufmann beskriver livslang læring som «tanken om at yrkesopplæring ikke skjer én gang, men foregår i løpet av hele den livslange yrkeskarrieren» (Kaufmann og Kaufmann 2003:177).

For å få et innblikk i vilkårene for livslang læring i norske bedrifter og organisasjoner, kan det være nyttig å se på resultater fra den norske Lærevilkårsmonitoren. Lærevilkårsmonitoren har blitt gjennomført som et tillegg til Arbeidskraftundersøkelsen, som gjennomføres i regi av Statistisk Sentralbyrå (SSB), årlig fra 2003 til 2008, med representative utvalg som har variert litt i antall fra år til år. De som deltok i undersøkelsen i 2003 var mellom 16 og 74 år gamle, og utvalget i sin helhet besto av 17 211 personer, hvorav 12 200 var yrkesaktive (Nyen 2004:10). Fafo har det faglige ansvaret for utforming av Lærevilkårsmonitoren, og for analysene i rapportene, mens SSB har vært ansvarlig for datainnsamlingen. Kunnskapsdepartementet har støttet arbeidet økonomisk (Dæhlen og Nyen 2009:4). Noe av

bakgrunnen for utviklingen av undersøkelsen, samt et lite utvalg av de mest aktuelle funnene vil her gjengis i korte trekk.

I 1998 ble stortingsmeldingen om kompetansereformen lagt frem i Norge. Med denne nye reformen ønsket man blant annet å stimulere til økt kompetanseutvikling i arbeidslivet, og øke den enkeltes muligheter for personlig utvikling og selvrealisering. På tross av kompetansereformen, og på tross av innføringen av formelle rettigheter som skulle styrke voksnes læring, virket det som om interessen for livslang læring gradvis avtok i Norge i årene som fulgte, mens den økte i resten av Europa rundt 2000-tallet. Bakgrunnen for – og initiativet til – utviklingen av en landsdekkende undersøkelse av voksnes lærevilkår beskrives innledningsvis i grunnlagsrapporten for Lærevilkårsmonitoren fra 2003 som et svar på et generelt svakt kunnskapsgrunnlag om livslang læring i Norge. Hensikten var å gi et datagrunnlag for å være i stand til å vurdere voksnes lærevilkår i Norge, og størrelsen på utvalget gjorde det mulig å studere læring og kompetanseutvikling i ulike deler av befolkningen og ulike deler av arbeidsmarkedet (Nyen 2004:7-9). Monitoren omfatter både formell og uformell læring; formell videreutdanning så vel som kurs, annen opplæring og læring i selve arbeidssituasjonen.

I Lærevilkårsmonitoren 2003 ble det blant annet spurt om man som arbeidstaker opplevde gode læringsmuligheter i det daglige arbeidet, eller om man ikke gjorde det, og om det var noen sammenheng med deltakelse i videreutdanning. Av disse to gruppene var det om lag like stor andel av de som a) opplevde gode læringsmuligheter, og av de som b) *ikke* opplevde gode læringsmuligheter som deltok i videreutdanning. Det ble også spurt om man opplevde store læringskrav eller ikke i arbeidssituasjonen, og andelen som deltok i formell videreutdanning var her større blant de som opplevde store læringskrav (8%) enn blant dem som ikke gjorde det (5 %). Enda litt større var forskjellen i deltakelse i formell videreutdanning blant dem som opplevde stor læringsstøtte og stimulans fra overordnede (9 %), enn dem som ikke gjorde det (5 %), og likeså blant de som hadde gjennomført en samtale om sitt kompetansebehov med overordnede (9 %) enn de som ikke hadde hatt det (5 %). Her ser man altså at av ulike forhold i lærevilkår i det daglige arbeidet, er det kun god læringsstøtte fra overordnede og å ha diskutert sitt kompetansebehov med overordnede som har signifikant positiv effekt på sannsynligheten for å delta i formell videreutdanning. «Alt i alt tyder dataene på at deltakelse i videreutdanning i relativt liten grad springer ut av de direkte behovene i jobben, og i vesentlig mindre grad enn deltakelse i annen opplæring [...]» (Nyen 2004:23).

Ifølge sammenligningsrapporten har det vært en jevn, svak økning i andel sysselsatte som har læringsintensivt arbeid fra 2003 til 2008, mens andel sysselsatte som deltar i formell videreutdanning er stabil. Dæhlen og Nyen påpeker den økende oppmerksomheten rundt tilrettelegging for livslang læring både i og utenfor utdanningssystemet, men deltakelsen i utdanning og opplæring har altså ikke økt fra 2003 til 2008. Det er imidlertid en stabil økning i andel sysselsatte som mener at jobben i stor grad krever nye kunnskaper, og at arbeidet gir muligheter for å skaffe nødvendige kunnskaper og ferdigheter (Dæhlen og Nyen 2009:9-12). Dette kan tyde på at læringsbehovet i stor grad dekkes på arbeidsplassen, og antyder en økning i kursvirksomhet på jobb og/eller uformell læring i form av for eksempel opplæring og kunnskapsutveksling mellom kollegaer.

I forhold til denne oppgaven kan det være interessant å se på hvilke grunner folk har oppgitt for å delta i videreutdanning. Mens kun 9 % av de spurte har oppgitt at utdanningen var pålagt av arbeidsgiver, har hele 41 % oppgitt personlig interesse som årsak til å ta videreutdanning. 42 % har oppgitt ønsket om å gjøre en bedre jobb som årsak for å delta i videreutdanning, og en tredjedel (33 %) tar videreutdanning for å søke ny jobb/stå sterkere på arbeidsmarkedet. Om man skal skjelve på utdanningstype og årsaker, er mønsteret i grove trekk at videregående opplæring tas for å styrke sin posisjon på arbeidsmarkedet, høyskoleutdanning for å gjøre en bedre jobb i den posisjonen man er, mens universitetsutdanning oftere knyttes til personlig interesse enn til behov i arbeidslivet (Nyen 2004:31-32).

Når det gjelder *hvem* som stiller krav til kompetanseutvikling – eller læringskrav – i arbeidslivet, vil disse komme både fra organisasjonens omgivelser (ytre læringskrav) og fra ledelsen, kolleger og andre internt i organisasjonen. Som tidligere nevnt, har den teknologiske utviklingen holdt et høyt tempo de siste årene og konkurransen når stadig nye høyder i de fleste markeder. Kunder stiller stadig høyere krav til produktene, leverandører kan stille krav, myndighetene kan stille krav i form av reguleringer, standarder og lignende, og fag- og profesjonsfellesskap kan stille krav i form av faglige normer og standarder. Denne samfunnsmessige utviklingen er en viktig faktor for krav til kompetanseutvikling, og man kan se det hele som en slags kjedereaksjon: å oppleve læringskrav vil skape et læringsbehov, som igjen vil kunne innfris dersom det finnes tilgjengelige læringsressurser, læringsstøtte, motivasjon og tid, så læring kan finne sted. Læringsressursene kan være både formelle og uformelle, og målet vil i mange arbeidslivssituasjoner være å møte de ytre kravene til kompetanse (Nyen 2004:53-54).

I Lærevilkårsmonitoren dekket man begrepet *læringskrav* ved å stille følgende spørsmål: «I hvilken grad krever jobben din at du stadig må lære deg noe nytt eller sette deg inn i nye ting?». 68 % av de sysselsatte mente at jobben i svært stor grad eller ganske stor grad stilte krav til læring, mens kun 12 % opplevde at jobben i liten grad stilte krav til læring (Nyen 2004:55). Videre oppgir 58 % at de har et læringsintensivt arbeid, noe som innebærer at de opplever både store læringskrav og gode læringsmuligheter i sitt daglige arbeid, mens 11 % opplever middels eller svake læringskrav og tilsvarende middels eller dårlige læringsmuligheter. 10 % av de spurte møter store læringskrav, men har middels eller dårlige læringsmuligheter. De får dermed ikke dekket sine læringskrav gjennom sitt daglige arbeid. Det kan imidlertid være at den sistnevnte gruppen får dekket sitt læringsbehov gjennom opplæring og utdanning utenfor det daglige arbeidet (Nyen 2004:61).

Lærevilkårsmonitoren handler i det store og hele om hvilke muligheter eller vilkår man har for livslang læring på norske arbeidsplasser. Både individuelle, erfarte læringsbehov, og læringskrav fra arbeidsplassen eller omgivelsene, er med i undersøkelsen. Disse faktorene knyttes tett opp til deltakelse, organisering og åsted for læring i denne undersøkelsen. Årsaken til at det vises til noen få av resultatene fra Lærevilkårsmonitoren i denne oppgaven, er at det handler om vilkårene for, og opplevelsen av krav til kompetanseutvikling i norsk arbeidsliv. Individuelle, bakenforliggende faktorer som mental innstilling til læring, grad av selvbestemmelse og ulik selvforståelse har imidlertid ikke blitt gjenstand for undersøkelse i like stor grad i dette arbeidet. Det individuelle *læringsinitiativet* nevnes som en viktig faktor for læring, men i Lærevilkårsmonitoren har man ikke indikatorer for denne faktoren på samme måte som man har indikatorer for læringskrav, læringsmuligheter og læringsstøtte (Nyen 2004:54-55). Det refereres imidlertid til tidligere undersøkelser som indikerer at personer som har et sterkt individuelt læringsinitiativ ofte klarer å gjøre jobben mer lærerik enn andre i tilsvarende jobber (Skule og Reichborn 2000, omtalt i Nyen 2004:54). Det er grunn til å se nærmere på hva det kan innebære «å gjøre jobben mer lærerik», samt de ulike individuelle faktorene for kompetanseutvikling. Dette vil presenteres ytterligere i sammenheng med mestringsorientering, attribusjon, selvforståelse og mental innstilling i kapittel 4 og 5.

3. SELVBESTEMMELSESTEORI

I Deci og Ryans *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour* fra 1985, beskrives *Self-Determination Theory* – *selvbestemmelsesteori* – innledningsvis som en makroteori bestående av tre miniteorier; *kognitiv evalueringsteori*, *organismisk integreringsteori* og *kausalitetsorienteringsteori* (Deci og Ryan 1985a:9). I 2002 ga de ut en samling med artikler av ulike forfattere som *Handbook of Self-Determination Research*, hvor de innledningsvis beskriver selvbestemmelsesteorien som en makroteori bestående av *fire* miniteorier (Deci og Ryan 2002:9). Den fjerde miniteorien er teorien om *grunnleggende behov*. Dette er en teorioppbygning som tilsynelatende står ved lag i en artikkel publisert i 2008, men den er i stadig utvikling, som samfunnet for øvrig (Deci og Ryan 2008a:183).

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori beskrives som en makroteori om menneskelig motivasjon som tar for seg personlighetsutvikling, selvregulering, universelle psykologiske behov, livslange mål og aspirasjoner, energi og vitalitet, ubevisste prosesser, kulturelle relasjoner til motivasjon, og de sosiale omgivelsenes påvirkning på motivasjon, affekt, atferd og velvære. Mens mange andre motivasjonsteorier behandler motivasjon som ett konsept, begynte arbeidet med selvbestemmelsesteorien med å differensiere motivasjonstyper, hvor den mest sentrale distinksjonen er mellom autonom og kontrollert motivasjon. Autonom motivasjon favner både indre motivasjon og de ytre motivasjoner hvor man identifiserer seg med verdien av en aktivitet og ideelt sett vil ha integrert denne inn i sitt eget selvbegrep. Kontrollert motivasjon består av både ytre regulering og introjisert regulering. I ytre regulering er ens atferd et resultat av ytre betingelser som belønning eller straff. I introjisert regulering vil atferdsreguleringen ha blitt delvis internalisert, og man drives av faktorer som et akseptmotiv, å unngå skamfølelse, betinget selvtilit og egoinvolvering. Både autonom og kontrollert motivasjon driver og styrer atferd, og står i kontrast til amotivasjon, hvor man mangler intensjoner og motivasjon (Deci og Ryan 2008a:182).

Selvbestemmelsesteorien er sterkt inspirert av tidligere teoretikeres arbeid innenfor empirisk psykologi, kognitive prosesser, fenomenologi og motivasjon. Den er hovedsakelig motivasjonell fremfor kognitiv, nettopp fordi den adresserer energiforsyning og atferdsretning, og bruker motivasjonelle konstruksjoner for å organisere kognitive, affektive og atferdsmessige variabler. Deci og Ryan hevder at indre motivasjon og selvbestemmelse er

nødvendige for en organismisk teori, og at teorier som anerkjenner disse og samtidig legger vekt på energiproduksjon og atferdsretning, er organismiske motivasjonsteorier (Deci og Ryan 1985a:6-7). Psykologiske teorier kan altså kalles motivasjonsteorier hvis de fokuserer på atferdens energi og retning. *Energi* dreier seg i hovedsak om behov, og *retning* går på prosesser og strukturer i mennesket som reagerer på indre og ytre stimuli (Deci & Ryan 2002:3).

Det at selvbestemmelsesteorien omtales som *organismisk*, vil si det samme som at den tar utgangspunkt i at mennesket er en levende, aktiv, viljestyrt og initiativrik organisme som handler ut fra sine indre og ytre forhold. Dette menneskesynet tilsier at mennesket har indre behov og fysiologiske krefter som kan initiere handlinger ut fra seg selv, og ikke bare reagere på ytre stimuli (Deci og Ryan 1985a:8, Deci og Ryan 2002:3-4). I denne prosessen påvirkes atferden av indre strukturer som utarbeides og utvikles kontinuerlig for å gjenspeile pågående erfaringer. Den energien som ligger bak aktiviteten og utviklingen av den indre strukturen kalles *indre motivasjon* (Deci og Ryan 1985a:8). Teorier som derimot innehar et *mekanistisk* menneskesyn, ser på mennesket som passivt, som styrt av interaksjonen mellom fysiologiske krefter og miljømessig stimuli, og kan altså betraktes som en motsetning til det organismiske menneskesynet (Deci og Ryan 2002:3-4).

I en artikkel publisert i *American Psychologist* i januar 2000, tar Ryan og Deci for seg selvbestemmelsesteori i forhold til å tilrettelegge for indre motivasjon, sosial utvikling og velvære. De skriver blant annet at mennesket fra fødselen av er utstyrt med tendenser til og anlegg for utvikling av indre motivasjon. Dette kommer gjerne til uttrykk gjennom nysgjerrighet og en iboende trang til å oppsøke nye ting og nye utfordringer. For å styrke og vedlikeholde indre motivasjon, kreves det imidlertid støtte utenfra, da indre motivasjon relativt lett kan forstyrres av ulike faktorer (Ryan og Deci 2000:70).

Indre motivasjon er den medfødte, naturlige tendensen til å oppsøke det man interesserer seg for, med et ønske om å mestre utfordringer innenfor sitt interesseområde. Denne typen motivasjon springer ut fra indre disposisjoner og kan motivere atferd uten ytre belønning eller kontrollerende omgivelser. Indre motivasjon er også en viktig motivator for læring, adaptasjon og vekst i kompetanseområder som karakteriserer menneskelig utvikling. Ut ifra denne beskrivelsen kan man – som Deci og Ryan påpeker – finne på å konkludere med at indre motivasjon er et slags allestedsnærværende – eller i hvert fall veldig *vanlig* – fenomen.

Studier av flere steder og situasjoner som fabrikker, klasserom, kontorer og kjøkken viser imidlertid det stikk motsatte; man finner kjedsomhet, likegyldighet og uvirksomhet. Det later til at man har funnet sterke indikasjoner på at mennesker har lett for å stagnere og å mangle interesse. Hva er så det riktige å konkludere med? Deci og Ryan mener å kunne vise at de to motstridende observasjonene kan forsones; indre motivasjon er en indre kvalitet, og mennesker har en tendens til å vise dette tydelig når omgivelsene tillater det. Men; på tross av at indre motivasjon kan være sterk og vedvarende, er den også sårbar for varige inngrep fra omgivelsene, noe som kanskje er altfor vanlig og ofte sosialt akseptert (Deci og Ryan 1985a:43). Ryan og Decis teori om indre motivasjon tar ikke for seg de bakenforliggende årsakene, men undersøker hvilke omstendigheter og vilkår som fremkaller og opprettholder, versus undertrykker og svekker, denne iboende, medfødte tendensen til å utvikle en indre motivasjon (Ryan og Deci 2000:70).

Menneskers *ytre motivasjon* for atferd kan strekke seg fra amotivasjon eller uvilje til passiv ettergivenhet, og til aktiv, personlig forpliktelse. I et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv reflekterer disse ulike motivasjonstypene ulike grader av verdier og regulering av forespurt atferd som har blitt internalisert og integrert. Med *internalisering* menes måten mennesker tar inn over seg en verdi eller regulering utenfra. Med *integrering* menes den videre transformeringen av den gitte reguleringen; om man gjør den til sin egen så den til slutt vil komme fra ens personlige selv (Ryan og Deci 2000:71).

Ytre motivasjon kan beskrives som å gjøre noe for å oppnå et atskilt, utenforliggende resultat, og står i kontrast til indre motivasjon, hvor man foretar seg noe for å oppnå en indre tilfredsstillelse ved dette noe i seg selv. Innenfor selvbestemmelsesteorien anser man autonomi som en relativt varierende faktor i forhold til ytre motivasjon, noe som kan stå i kontrast til andre teoretiske synspunkter som ser ytre motivasjon som utelukkende uautonomt, uselvstendig eller avhengig. Man kan nevne Heider (1958, omtalt i Ryan og Deci 2000:71) og intensjonell atferd for å eksemplifisere dette; om man velger å ta et kurs i jobbsammenheng fordi man adlyder ledelsen i organisasjonen, eller om man tar dette kurset fordi man anser det for å være et skritt på veien mot en bedre stilling med bedre arbeidstid og høyere lønn, vil man være ytre motivert i begge tilfellene, men ha ulik grad av autonomi. Begge tilfellene involverer instrumentalisme, som her vil si det samme som å gjennomføre kurset fordi man blir bedt om det eller fordi man ønsker å oppnå et utenforliggende resultat av å ha gjennomført det (Ryan og Deci 2000:71, Bø og Helle 2002:111). Den første situasjonen er

imidlertid et eksempel på ettergivenhet for en ytre regulering, mens den andre situasjonen involverer en slags personlig anerkjennelse og en følelse av å ha et valg; man har en viss autonomi.

Selvbestemt atferd kan deles opp i to typer; *indremotivert* atferd og *ytremotivert* atferd.

Indremotivert atferd er den klassiske formen for selvbestemmelse, og kategoriseres innenfor miniteorien om kognitiv evaluering. Ytremotivert atferd kan være selvbestemt dersom man reguleres av integrerte internaliseringer (Deci og Ryan 1985a:149). Sistnevnte kategoriseres under miniteorien om organismisk integrering. Selvbestemt atferd initieres og reguleres av valgfrihet basert på egne organismiske behov og integrerte mål, og kan altså være indremotivert så vel som ytremotivert. *Kontrollbestemt atferd* vil derimot initieres og reguleres av ytre, miljømessige faktorer, eller kontrollerende faktorer inne i en selv.

Belønning vil være en slik ytre kontrollerende faktor, mens en indre kontrollerende faktor kan være følelsen av at man *må* eller *bør*; at man tror det forventes av en (Deci og Ryan 1985a:149-150).

3.1. Kognitiv evalueringsteori

Kognitiv evalueringsteori (eng. *Cognitive Evaluation Theory* – CET) beskrives som den første miniteorien i Deci og Ryans (1985a) selvbestemmelsesteori, og hensikten var å spesifisere faktorer som kan forklare variabilitet innenfor indre motivasjon (Ryan og Deci 2000:70). Deci la den frem allerede i 1975, for å integrere tidlige empiriske funn relatert til effekten av ytre hendelser på indre motivasjon, mens Ryan i 1982 utvidet den til å inkludere initierende og regulerende hendelser inne i mennesket i tillegg til de ytre tilfellene. CET beskriver hvilken effekt atferdsinitierende eller atferdsregulerende hendelser har på motivasjon og motivasjonsrelevante prosesser (Deci og Ryan 1985a:62).

CET fokuserer på de grunnleggende behovene for kompetanse og autonomi, og man ønsket å se nærmere på hvilken effekt belønning, tilbakemelding og andre ytre faktorer ville ha på

indre motivasjon. Det ble utført omfattende laboratorieeksperimenter, påfølgende testing og feltstudier i ulike settinger (Ryan og Deci 2000:70). Spesielt omtales effekten av pengebelønning, som viste seg å *svekke* menneskers indre motivasjon for den aktuelle aktiviteten (Deci og Ryan 1985a:44-48). Videre refereres det til arbeidene til deCharms (1968, omtalt i Deci og Ryan 1985a:49) og Heider (1958, omtalt i Deci og Ryan 1985a:49) for å påvise at pengebelønning forårsaket en forandring i menneskers persiperte kausalitetsplassering (*perceived locus of causality*), fra indre til ytre, noe som resulterte i avtakende indre motivasjon for aktiviteten. I indremotivert atferd har man en indre persipert kausalitetsplassering, som betyr at man gjør noe for indre belønning som interesse og mestringsfølelse. I ytre motivert atferd har man en ytre persipert kausalitetsplassering, som vil si det samme som at man gjør noe for å oppnå en ytre belønning eller gir etter for ytre tvang (Deci og Ryan 1985a:49). I en studie av Kruglanski, Stein og Riter (1977, omtalt i Deci og Ryan 1985a:67) fant man for eksempel at mottakere av belønning gjorde akkurat det de trengte å gjøre for å få denne belønningen, og ingenting mer. Ytre motiverte har en tendens til å yte så lite som mulig for å få så mye belønning som mulig (Deci og Ryan 1985a:67). Sosialkontekstuelle faktorer som tilbakemelding og belønning som fører til kompetansefølelse underveis i en handling kan øke den indre motivasjonen for den spesifikke handlingen. Likeså fant man at optimale utfordringer, oppmuntrende tilbakemeldinger, og fravær av ydmykende evalueringer underbygger og styrker indre motivasjon (Ryan og Deci 2000:70).

Forandring i persipert kausalitetsplassering ble innlemmet som en del av denne miniteorien (Deci 1975, omtalt i Deci og Ryan 1985a:49). Kognitiv evalueringsteori ble igjen bearbeidet til å omfatte de underliggende motivasjonelle dynamikkene, og har blitt en del av selvbestemmelsesteorien, tatt i betraktning at indre motivasjon er basert på behovet for selvbestemmelse (Deci og Ryan 1985a:49). Med teorien om kognitiv evaluering ønsker Deci og Ryan å formidle sitt syn på forandringer i persipert kausalitet eller persipert kompetanse. Disse forandringene betraktes som *medfølgende faktorer* når motivasjon forandres, og ikke som et *resultat av* motivasjonsforandring. Slike motivasjonelle forandringer kan forekomme i løpet av, eller til og med *før*, man engasjerer seg i en oppgave (Deci og Ryan 1985a:65).

3.1.1. Persipert kausalitet og persipert kompetanse

Forandringer i persipert kausalitet eller persipert kompetanse antas altså å være medfølgende faktorer ved forandringer i motivasjon. Deci og Ryan foreslår at informasjon fra menneskets indre, og informasjon fra omgivelsene, oppfattes og prosesseres. Enten gjennom intuitiv vurdering; en umiddelbar, prekognitiv prosessering, eller reflekterende vurdering; en mer overveiende, tankefull prosessering (Arnold 1960, omtalt i Deci og Ryan 1985a:65). Gjennom denne intuitive eller reflekterende *kognitive evalueringen* – før, under eller etter involvering i en oppgave – vil den initierende faktoren oppleves som informativ, kontrollerende eller amotiverende (Deci og Ryan 1985a:65). Kognitiv evalueringsteori kan gjengis i et forholdsvis strukturert oppsett med fire påstander for å beskrive ytterligere hvilke faktorer som påvirker indre motivasjon:

I)

«External events relevant to the initiation or regulation of behavior will affect a person's intrinsic motivation to the extent that they influence the perceived locus of causality for that behavior. Events that promote a more external perceived locus of causality will undermine intrinsic motivation, whereas those that promote a more internal perceived locus of causality will enhance intrinsic motivation» (Deci og Ryan 1985a:62).

Den første påstanden omhandler individets indre behov for selvbestemmelse. Relevante ytre faktorer for initiering og regulering av atferd vil ha en viss betydning for individets indre motivasjon, i den grad de har innvirkning på den persiperte kausalitetsplasseringen for denne atferden. Tilfeller som fremmer en mer ytre persipert kausalitetsplassering vil undergrave indre motivasjon, mens de som fremmer en mer indre persipert kausalitetsplassering vil øke indre motivasjon. De to motpolene her er tilfeller som kontrollerer atferd og tilfeller som er autonomistøttende. I atferdskontrollerende tilfeller vil de fleste føye seg, men slike tilfeller kan også virke motsatt, og fremkalle trass og opprør, og man kan respondere ved å gjøre det motsatte av det man blir bedt om (Deci og Ryan 1985a:62).

II)

«External events will affect a person's intrinsic motivation for an optimally challenging activity to the extent that they influence the person's perceived competence, within the context of some self-determination. Events that promote greater perceived competence will enhance intrinsic motivation, whereas those that diminish perceived competence will decrease intrinsic motivation» (Deci og Ryan 1985a:63).

Påstand to dreier seg om menneskers indre behov for kompetanse, og for å mestre optimale utfordringer. Kompetansefølelsen øker dersom man mestrer noe eller får positive tilbakemeldinger, gitt at man opplever en viss grad av selvbestemmelse. Persipert *in*kompetanse kan imidlertid oppstå dersom man *ikke* opplever mestring. Dersom man ikke kan si med sikkerhet hvilket utfall den enkelte atferd fører til i mestringssituasjoner, kan dette føre til persipert inkompetanse. Likeså med negativ tilbakemelding eller gjentatte mislykkede forsøk (Deci og Ryan 1985a:63).

III)

«Events relevant to the initiation and regulation of behavior have three potential aspects, each with a functional significance. *The informational aspect* facilitates an internal perceived locus of causality and perceived competence, thus enhancing intrinsic motivation. *The controlling aspect* facilitates an external perceived locus of causality, thus undermining intrinsic motivation and promoting extrinsic compliance or defiance. *The amotivating aspect* facilitates perceived incompetence, thus undermining intrinsic motivation and promoting amotivation. The relative salience of these three aspects to a person determines the functional significance of the event» (Deci og Ryan 1985a:64).

Med påstand tre menes det at de tre aspektene *informerende*, *kontrollerende* og *amotiverende* vil være ulikt dominerende hos ulike mennesker, eller for samme person i ulike situasjoner, i tilfeller som er relevante for initiering og regulering av atferd. Det er dette som virker inn på forandringene i persipert kausalitet og persipert kompetanse, og som endrer ens indre motivasjon. Det informerende aspektet involverer feedback på gjennomførte oppgaver, og fremmer selvbestemt opptreden. Det kontrollerende aspektet øver press i retning bestemte

måter å gjøre, tenke eller føle på, og fremmer kontrollbestemt opptreden. Det amotiverende aspektet tyder på at man ikke er i stand til å gjennomføre eller oppnå noe resultat, og fremmer amotivert opptreden (Deci og Ryan 1985a:63-64).

IV)

«Intrapersonal events differ in their qualitative aspects and, like external events, can have varied functional significances. Internally informational events facilitate self-determined functioning and maintain or enhance intrinsic motivation. Internally controlling events are experienced as pressure toward specific outcomes and undermine intrinsic motivation. Internally amotivating events make salient one's incompetence and also undermine intrinsic motivation» (Deci og Ryan 1985a:107).

Den fjerde påstanden er en utvidelse av CET, og legger frem at indre *informerende* tilfeller fremmer indre motivasjon, indre *kontrollerende* tilfeller undergraver indre motivasjon og at indre *amotiverende* tilfeller fremhever ens inkompetanse, og dermed også bidrar til å undergrave ens indre motivasjon (Deci og Ryan 1985a:107).

Judith Harackiewicz (1979, omtalt i Deci og Ryan 1985a:88-90) gjorde en studie på effektene av prestasjonsbetinget belønning ved å tilby det til to grupper. Den første gruppen ble fortalt at de skulle få en belønning dersom de presterte *bra nok*, uten å vite hvor man satte standarden, og uten noen tilbakemelding på sine egne prestasjoner underveis. Den andre gruppen fikk normer å forholde seg til som indikasjon på egne prestasjoner. Ryan et al. (1983, omtalt i Deci og Ryan 1985a:89), som foretok et lignende forsøk, mente at den første gruppen kunne oppleve at å holde tilbake informasjon var kontrollerende, og fremkalte press, spenninger og uro for evalueringssituasjonen. Dette stemte med Harackiewicz' rapport; belønningene for gruppen som fikk normer å forholde seg til (informerende), hadde en tendens til å øke den indre motivasjonen i forhold til fravær av både belønning og tilbakemelding. Belønningene for gruppen som ikke hadde normer å forholde seg til (kontrollerende) førte imidlertid til et betydelig lavere nivå av indre motivasjon enn hos gruppen som verken mottok belønning eller tilbakemelding. Dette viser altså at prestasjonsbetinget belønning kan være enten informerende eller kontrollerende, avhengig av de interpersonlige dynamikkene drevet frem av den som står for belønningen. Positiv

tilbakemelding i en informerende versus kontrollerende kontekst viste seg å være av like signifikant betydning for indre motivasjon selv uten at det var belønning inne i bildet; positiv tilbakemelding under informerende omstendigheter førte til en større påfølgende økning i indre motivasjon enn positiv tilbakemelding under kontrollerende omstendigheter (Deci og Ryan 1985a:90).

3.2. Organismisk integreringsteori

Organismisk integreringsteori (eng. *Organismic integration theory* – OIT), er en annen miniteori av Deci og Ryans (1985a) selvbestemmelsesteori. Denne ble utarbeidet for å vise de ulike formene av ytre motivasjon, samt de kontekstuelle faktorene som enten fremmer eller hindrer internalisering og integrering av regulering for de ulike atferdsmønstrene (Ryan og Deci 2000:72).

Figur 1:

Selvbestemmelsesteoriens motivasjonstyper, reguleringsstiler, persiperte årsaker og korresponderende prosesser:

Atferd	Ikke selvbestemt					Selvbestemt
	←					→
Motivasjons-type	Amotivasjon	Ytre motivasjon				Indre motivasjon
Regulerings-Stil	Ikke Regulering	Ytre regulering	Introjisert regulering	Identifisert regulering	Integrert regulering	Indre regulering
Persipert kausalitets-plassering	Upersonlig	Ytre	Noe ytre	Noe indre	Indre	Indre
Relevante regulerings-prosesser	Ikke intendert Ingen verdsetting Inkompetanse Manglende kontroll	Ettergivenhet Ytre belønning Straff	Selv-kontroll Ego-Involvert Indre belønning Straff	Personlig Viktighet Bevisst verdsetting	Samsvar Bevissthet Syntese med selvet	Interesse Fornøyelse Indre tilfredsstillelse

(Figur 1, Ryan og Deci 2000:72, Figur 1, Deci og Ryan 2000:237)

Amotivasjon (se Figur 1, s. 42) innebærer en tilstand av manglende intendert handlingsevne; man handler ikke i det hele tatt, eller man handler uten at det er intendert. Dette er gjerne et resultat av at man ikke verdsetter handlingen eller aktiviteten (Ryan 1995, omtalt i Ryan og Deci 2000:72), at man ikke føler seg kompetent til å utføre den (Bandura 1986, omtalt i Ryan og Deci 2000:72), eller at man ikke forventer at handlingen vil føre til et ønsket utfall (Seligman 1975, omtalt i Ryan og Deci 2000:72). Helt til høyre i figur 1 finner man *indre motivasjon*, som innebærer å handle ut fra en indre tilfredsstillelse. Denne motivasjonstypen er svært autonom, og representerer selve idealet på selvregulert atferd (Ryan og Deci 2000:72).

Ytremotivert atferd (se Figur 1, s. 42) dekker gapet mellom amotivasjon og indre motivasjon, med fire ulike reguleringsstiler som varierer i grad av autonomi. Minst autonom er den *ytreregulerte atferden*, som innebærer tilfredsstillelse av ytre krav, eller å oppnå belønning. Ytreregulert atferd erfares gjerne som kontrollerende eller fremmedgjørende av individet. *Introjisert regulering*, eller introjeksjon, betyr at man tar inn – internaliserer – en regulering, men man aksepterer den ikke fullt ut som sin egen. Dette er en relativt kontrollert form for regulering, hvor atferden gjerne utføres for å unngå skyldfølelse eller angst, eller for å styrke egoet ved å føle for eksempel stolthet. *Identifisert regulering* – eller regulering gjennom identifisering – er en mer autonom, mer selvbestemt form for ytre motivasjon, som innebærer en bevisst verdsetting av et atferdsmessig mål eller regulering. Handlingen aksepteres som personlig viktig. Den mest autonome av de ytremotiverte atferdene er *integrert regulering*, som oppstår når identifisert regulering integreres fullstendig i selvet; det er kongruens, eller samsvar, mellom atferden og ens egne verdier og behov. Her finnes mange likheter med indre motivasjon, men det som skiller dem er den ytremotiverte atferdens *mål* som ligger utenfor en selv. Dette står i kontrast til den indremotiverte atferdens mål, som ligger i en indre tilfredsstillelse og interesse ved selve utførelsen av aktiviteten eller atferden (Ryan og Deci 2000:72-73).

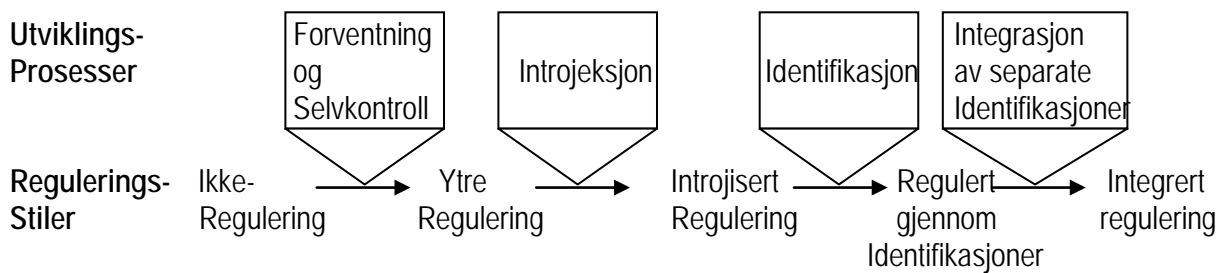
Et viktig poeng som bør understrekes, er at det her ikke er snakk om noen trinn-for-trinn-utvikling hvor man må gjennom alle stegene for komme seg til toppen. Man *kan* gå gjennom en slik utviklingsprosess, og noen gjør også det i takt med at kognitive evner og selvet utvikles (Loevinger & Blasi 1991, omtalt i Ryan og Deci 2000:73), men man kan også internalisere en ny atferdsregulering hvor som helst på denne akse fra amotivert, kontrollert

atferd til indremotivert, selvbestemt atferd, avhengig av tidligere erfaringer og de aktuelle situasjonelle faktorene (Ryan 1995, omtalt i Ryan og Deci 2000:73).

3.3. Kausalitetsorienteringsteori

Kausalitetsorienteringsteori dreier seg i hovedsak om personlighetspåvirkning på motivasjon (Deci og Ryan 1985a:149). Man må helt tilbake til barndommen for å se nærmere på grunnlaget for utviklingen av kausalitetsorienteringer. Allerede uker etter fødselen kan man oppleve at barn er aktive og impulsive. Atferden motiveres av biologiske behov og indre energier, uten selvregulerende prosesser, men med en medfødt tendens til organismisk integrasjon. Tillit og selvregulering står i et slags gjensidig årsaksforhold til utvikling av forventning og selvkontroll; tillit kan beskrives som den affektive opplevelsen som ledsager utvikling av forventning og selvkontroll, som igjen er nødvendig for selvregulering og tillit. Erikson (1950, omtalt i Deci og Ryan 1985a:160-161) skildret tillit som svært sentralt for barnet, allerede fra første leveår. For å lære den forventningen og selvkontrollen som trengs for å utvikle selvregulering og tillit, må barnet erfare den type etablert orden som forutsigbarhet kan gi; forutsigbarhet i foreldres respons og reaksjoner på det barnet foretar seg. Ubetingede, uforutsigbare reaksjoner hindrer en slik utvikling. Å lære å stole på sine omgivelser ledsages av en utvidet tillit til seg selv, men om man ikke kan klare å utvikle tillit til omgivelsene, vil man heller ikke klare å utvikle noen særlig tillit til seg selv. Om man dermed ikke er i stand til å utvikle forventninger og selvkontroll, vil de organismiske integreringsprosessene hindres allerede på det ikke-regulerte nivået; tidlig spedbarnsalder (se Figur 2, s. 45) (Deci og Ryan 1985a:160-161).

Figur 2:



Internaliseringens kontinuum i organismisk integreringsteori som representerer bevegelsen fra ikke-regulering til fullstendig selvbestemmende regulering, samt utviklingsprosessene som er involvert i overgangene (Figur 1, Deci og Ryan 1985:139)

Kausalitetsorienteringsteorien kan deles opp i tre kategoriske kausalitetsorienteringer; autonomiorientering, kontrollorientering og ikke-personlig orientering. Opprinnelig var tanken at man kunne kategorisere mennesker og deres personligheter etter disse orienteringene, men man gikk senere bort fra dette synet. Det ga mer mening å anta at mennesker til en viss grad har noe fra alle de tre orienteringene, og heller forsøke å finne de ulike gradene av hver orientering hos hvert menneske. Med dette kan man si at ens personlighet kan sees som et system av karakteristikk som har gjensidig påvirkning på hverandre (Deci og Ryan 1985a:153-154).

3.3.1. Autonomiorientering

Innenfor autonomiorienteringen er *valgfrihet* et sentralt begrep. Man benytter seg av den informasjonen man har tilgjengelig for å velge, og for å regulere seg selv for å oppnå selvvalgte mål. Så lenge ens atferd er basert på frihet til å velge, spiller det ingen rolle om man er indre- eller ytre-motivert; man er like fullt selvbestemmende. Begrepet valgfrihet sees her i et motivasjonelt perspektiv, og ikke kognitivt. Mens man i det kognitive perspektivet vil

snakke om valg(frihet) (eng. *choice*) bare man bestemmer seg for å gjøre noe, vil man i et motivasjonelt perspektiv kun bruke valgfrihet når man opplever en reell frihet til å velge i henhold til en bestemt aktivitet eller atferd. Å gjøre noe fordi man føler at man må, er ikke et reelt valg; da er man kontrollert fremfor selvbestemt. Det kan i mange tilfeller være litt uklart om man faktisk har foretatt et aktivt, selvstendig valg for å komme i situasjonen man befinner seg i. En måte å finne ut dette på, er å se om det fantes andre reelle alternativer som man kunne overveid. En handlemåte regnes som selvvalgt dersom man – intuitivt eller veloverveid – kunne valgt å *ikke* gjøre det (Deci og Ryan 1985a:154-155).

I artikkelen til Danielsen og Serck-Hanssen (2000:111) kan ansattes resignasjon være et eksempel på fravær av reell valgfrihet; 58,3 % av de intervjuede har resignert som følge av en stor omorganisering innad i bedriften. Av disse har flertallet høy alder og lang ansiennitet. Dette kan tyde på at alternativet til å bli værende i bedriften – å slutte og å prøve å finne seg en ny jobb – ikke betraktes som et reelt alternativ. Eller at tanken på alternativet rett og slett skaper mer angst enn å bli værende i en jobb man ikke ville valgt å bli i dersom valget var reelt. Det er nærliggende å tro at disse har valgt å bli værende fordi man ikke ser noen andre alternativer. Kausalitetsorienteringen som ligger bak avgjørelsen om å bli, vil ikke være autonomiorientert; autonomiorientering involverer å foreta et oppriktig valg, og å være villig til å erfare den angsten det ville innebåret å skulle foreta en oppriktig overveielse av alternativet; å slutte i jobben og bli jobbsøker igjen (Deci og Ryan 1985a:155-156).

3.3.2. Kontrollorientering

Kontrollorientering innebærer kontrollerende faktorer; i miljøet rundt eller i en selv. Typiske indre kontrollerende imperativ er *skulle*, *burde* og *må*. Å handle i samsvar med slike initierende faktorer innebærer ingen reell valgfrihet. De motivasjonelle konsekvensene av indre kontrollerende regulering (skulle, burde, må) er selvopphøyelse om man lykkes, og følelse av skyld eller skam om man mislykkes. Det vil pågå en konflikt eller maktkamp

mellom den kontrollerende og den kontrollerte. Noen ganger interpersonlig; mellom to mennesker eller mellom en person og en organisasjon/struktur, men også intrapsykisk; når den kontrollerende og den kontrollerte er en og samme person. I det sistnevnte tilfellet vil de kontrollerende faktorene ha blitt introjisert, og fungerer da som indre kontrollerende reguleringer. I tilfeller hvor denne konflikten undertrykkes, vil man være ettergivende uten egentlig å oppleve at det er noen konflikt, men man vil heller ikke oppleve noen reell valgfrihet. Konflikten kan i andre tilfeller være bevisst, og vil da resultere i ettergivenhet eller opprør. Uavhengig av om man gir etter, eller om man gjør opprør ved å gjøre det motsatte av hva den kontrollerende faktoren sier, vil man heller ikke her være selvbestemmende; trass blir et direkte tilsvarende på kontrollen, og man blir dermed omvendt kontrollert (Deci og Ryan 1985a:157-158). Dette kan sammenlignes med den enkle formen for omvendt psykologi som brukes hyppig av småbarnsforeldre for å få et ulydig barn til å kle på seg, spise eller lignende; «Nei, du må ikke ta på deg lua», hvorpå barnet tar på seg lua med et triumferende smil, ene og alene for å gjøre det motsatte av hva det får beskjed om. Det føles kanskje som en seier for barnet, men sannheten er at det blir kontrollert til å gjøre som foreldrene vil; barnet handler ikke selvbestemt.

Deci og Ryan gir uttrykk for at opprør i mange tilfeller er sunnere enn ettergivenhet, fordi det er et uttrykk for at autonomibehovet kjemper mot reguleringene. Kampen i seg selv antyder imidlertid at man er kontrollert fremfor selvbestemmende. Kontrollorienteringen involverer kognitivt samsvar fremfor organismisk samsvar; mange har en tendens til å rasjonalisere og redusere uoverensstemmelser ved å tilpasse tankene sine til reguleringene. Ved å gjøre dette, er det imidlertid kun tankene som tilpasses, og man lurer seg selv ved å blokkere sine organismiske behov og følelser. Kontrollorienteringen kan assosieres med høy kompetanse hos voksne. Gjennom søken etter ettertraktet, betinget anerkjennelse, lærer man seg hvordan man skal oppnå dette, og man blir kompetent og effektiv. Kompetansen er imidlertid ikke selvbestemt. Personens følelse av egenverdi avhenger gjerne av gjentakende gode prestasjoner, og man blir veldig selvopptatt med henhold til å prestere; noe som har vist seg å undergrave indre motivasjon. Kontrollorienterte – dersom de er ettergivne fremfor opprørske – viser i mange tilfeller stor grad av tilpasning. Ikke valgfri, sunn tilpasning som hos autonomiorienterte, men tilpasning som undertrykker selvet og som setter omgivelsenes krav høyere enn egne behov og følelser. Dette vil ofte føre til at man oppsøker kontrollerende

situasjoner, og lettere aksepterer og tar til seg informasjon som om det var kommandoer (Deci og Ryan 1985a:158-159).

3.3.3. Ikke-personlig orientering

Ikke-personlig orientering springer ut fra følelsen av å være inkompetent i forhold til å håndtere de utfordringene livet byr på. I mangel av de nødvendige psykologiske strukturene som kreves for å takle ytre og indre krefter, fungerer man ujevnt og handler uten intensjoner. Man tror at resultater og utfall er uavhengig av ens egen atferd, og at indre og ytre krefter er ukontrollerbare. Dette resulterer i følelsen av inkompetanse, og en ikke-personlig orientering preges av amotivasjon. Seligman (1975, omtalt i Deci og Ryan 1985a:159) forsket på resultatet av å la seg styre av ubetingede utfall så som skjebne eller tilfeldigheter, og fant en utvikling av personlig hjelpeløshet.

Amotivasjon utvikles gjerne for gitte situasjoner dersom omgivelsene ikke tillater selvbestemmelse eller kompetanse i disse situasjonene. Hjelpeløshet, eller også likegyldighet, depresjon og å tenke nedsettende om seg selv, kan i mange tilfeller være en konsekvens av amotivasjon (Deci og Ryan 1985a:71). Dersom man ikke føler seg i stand til å mestre de ytre kreftene som synes å bestemme det ønskelige utfallet, føler man seg hjelpeløs; man er ikke i stand til å takle disse kreftene som ligger utenfor seg selv, og man blir passiv. Manglende utvikling av tillit, forventning og selvkontroll, som ble nevnt innledningsvis i dette avsnittet, vil bidra til å hindre en organismisk integreringsprosess på nivået med ikke-regulering; et nivå som er karakteristisk for tidlig spedbarnsalder. Ikke-regulering beskrives som selve opphavet til – og grunnlaget for – den ikke-personlige orienteringen. Betingede omgivelser, enten de er kontrollerende eller informerende, hvor man har mulighet for å oppleve mestring, er en nødvendighet for å bevege seg bort fra en ikke-personlig orientering (Deci og Ryan 1985a:159-161)

3.4. Grunnleggende Behov

Selvbestemmelsesteorien er, som nevnt, en makroteori om menneskelig motivasjon. Den dreier seg om utviklingen og virkningen av personlighet innenfor en sosial kontekst. Selvbestemmelsesteorien springer i all hovedsak ut fra en etter hvert godt dokumentert antakelse om at mennesket har tre elementære behov som må fylles for å oppnå en optimal, sunn personlighetsutvikling. Disse tre behovene er kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci og Ryan 2002:6), og er hovedkomponentene i den fjerde miniteorien om selvbestemmelse. For å kvalifisere som et *behov*, må en motiverende kraft ha en direkte relasjon til velvære (Deci og Ryan 2002:22).

Kompetansebehovet innebærer følelsen av å ha påvirkningskraft i ens interaksjon med de sosiale omgivelsene, og å oppleve muligheter til å utøve og uttrykke sine evner (Deci, 1975; Harter, 1983; White, 1959, omtalt i Deci og Ryan 2002:7). Kompetanse er ikke en oppnådd ferdighet eller evne, men en følelse av selvtrillit og kraft til å utrette noe. Behovet for kompetanse gjør at man oppsøker optimale utfordringer for sine evner, og iherdig forsøker å vedlikeholde disse evnene gjennom passende aktiviteter (Deci og Ryan 2002:7). Ifølge attribusjonsteoretikeren Bernard Weiner er det imidlertid stor forskjell på om man har vært kompetent og mistet evnen, eller om man aldri har hatt den; og om man har jobbet hardt for å få kompetanse i motsetning til at man alltid har hatt det. Han understreker også at «jo mer kompetanse» ikke nødvendigvis etterfølges av «jo bedre», og nevner betegnelsen *nerd* som eksempel på en negativ følge av høy kompetanse. Ved denne betegnelsen viser andre sin misunnelse – og dermed forakt – for den det angår (Weiner 2007:73).

Ifølge Ryan og Deci har kompetansefølelsen en brobyggende funksjon mellom ytre faktorer og indre motivasjon. Det er imidlertid viktig å påpeke at kompetansefølelse alene ikke vil forsterke indre motivasjon, med mindre man også har en følelse av autonomi; ifølge kognitiv evalueringsteori er man avhengig av å se på sin egen atferd som selvbestemt for å kunne vise til en indre motivasjon (Ryan og Deci 2000:70).

Tilhørighet innebærer – som ordet antyder – en følelse av å høre til blant noen; at man bryr seg om hverandre, og føler en tilhørighet både til andre individer og til fellesskapet (Baumeister & Leary, 1995; Bowlby, 1979; Harlow, 1958; Ryan 1995, omtalt i Deci og Ryan

2002:7). Behovet for tilhørighet gjenspeiler behovet for å føle at man er på bølgelengde med noen, føle at man er ønsket av noen; at noen trenger deg, og følelsen av å bli akseptert av andre. Behovet for å føle at man har en relasjon til andre, har i denne sammenhengen en psykologisk betydning; å være del av et trygt fellesskap (Deci og Ryan 2002:7).

Tilhørighet har også vist seg å være viktig for variabilitet i indre motivasjon. Ryan og Deci (2000) bruker spedbarnsalderen som eksempel, og skriver at indre motivasjon er lett observerbar som utforskende atferd som beviselig kommer tydeligere til utløp i tilfeller hvor barnet har en trygg tilknytning til mor eller far. De refererer til flere empiriske undersøkelser på tilknytning og tilhørighet, men en undersøkelse hvor man nærmest slumpet over betydningen av tilhørighet for indre motivasjon kan trekkes frem som eksempel; barn som jobbet med noe de syntes var interessant i nærvær av en voksen som ignorerte barnas forsøk på interaksjon, viste lav indre motivasjon (Anderson, Manoogian & Reznick, 1976, omtalt i Deci og Ryan 2000:235). I samme avsnitt nevnes også tilknytningsteori, fortrinnsvis av Bowlby (1979, omtalt i Deci og Ryan 2000:235), hvor indre motivasjon er observerbar som utforskende atferd blant småbarn, og tilknytningsteoretikere antydte at utforskning er kraftigere når barnet er i en relasjon med sikker tilknytning til en forelder. Det samme fant man hos studenter og deres tilknytning til eller syn på læreren; studenter som opplevde læreren som varm og omsorgsfull viste høyere indre motivasjon (Deci og Ryan 2000:235). Ryan og Deci understreker at trygge relasjoner later til å være et viktig fundament for å uttrykke indre motivasjon. Om indre motivasjon er det også viktig å påpeke at man kun vil være indre motivert for å gjøre noe man har en indre interesse for; aktiviteter som appellerer til interessen for noe nytt, noe utfordrende, eller som har estetisk verdi (Ryan og Deci 2000:71).

Autonomi innebærer å være den persiperte kilden eller opphavet til egen atferd (Deci og Ryan 1985a:157, Deci og Ryan 1985b:114, Ryan og Connell 1989:749-750, deCharms 1968, omtalt i Deci og Ryan 2002:8) – altså å føle at en handler ut fra sin egen vilje, egen interesse og egne verdier. Noen forveksler autonomi med det å være uavhengig, som betyr at man ikke er bundet av ytre kilder eller påvirkninger, og har ofte blitt omtalt som en motsetning til tilhørighet eller fellesskap. Noen teoretikere har sågar likestilt autonomi med individualisme (for eksempel Steinberg & Silverberg 1986, omtalt i Ryan og Deci 2000:74), noe som helt klart impliserer lav tilhørighet (Ryan og Deci 2000:74). Fra et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv er det imidlertid ikke nødvendigvis noe motstridende mellom autonomi og

avhengighet; autonomibegrepet medfører ikke nødvendigvis en tilstand av uavhengighet, løsrivelse og egoisme. Det medfører heller en følelse av viljestyring, om man er avhengig, uavhengig, kollektivistisk eller individualistisk (Deci og Ryan 2002:8, Ryan og Deci 2000:74). Man kan altså gjerne uttrykke verdier og atferd på forespørsel fra andre, så lenge de er i overensstemmelse med ens egne verdier og mål, og man dermed gjør det fordi man er av samme oppfatning (Deci og Ryan 2002:8). I kapittel 3.2., om den organismiske integreringsteorien, ble dette omtalt som «integrert regulering» (Ryan og Deci 2000:73).

Deci og Ryan påpeker at deres begrep om grunnleggende behov er forskjellig fra den bredere betydningen av personlige motiver, ønsker og bestrebelser. Mange motiver kan ikke sies å være essensielle for ens velvære, men kan tvert i mot bli hindringer. Noen motiver kan avlede individet fra aktiviteter som kan tilfredsstille ens elementære behov, og således avlede fra velvære. Å oppnå sine mål er altså ikke nok for å sikre psykologisk velvære (Deci og Ryan 2002:8).

4. VILKÅR FOR KOMPETANSEUTVIKLING

Endringer i samfunnet, teknologisk utvikling, økt konkurranse og endret atferd hos kunder har skapt et behov for endring og utvikling på organisasjonsnivå. Dette har igjen ført til økende krav om kompetanseutvikling på individnivå. I kapittel 1.3., om mulige utfall av dette nye arbeidslivet, gis det uttrykk for at det i varierende grad har fått uheldige følger for enkelte arbeidstakere. Det økende fokuset på effektivitet og individuell kompetanseutvikling for at man på organisasjonsnivå skal bli i stand til å møte endringene i samfunnet for øvrig, har ført til at noen har falt utenfor og resignert. Kravene til kompetanseutvikling for den enkelte arbeidstaker har dermed ikke fungert optimalt i mange organisasjoner og bedrifter. I dette kapitlet vil det fokuseres på individuelle og kontekstuelle faktorer som spiller inn på arbeidstakeres tilnærming til krav om kompetanseutvikling, både fra lederes og ansattes side.

I de første delene av dette kapitlet vil det dreie seg om ulike vilkår som kan ha innvirkning på organisasjonens evne til å motivere sine ansatte til kompetanseutvikling. Individets grunnleggende behov, arbeidskrav versus arbeidsressurser samt interpersonlige (mellommenneskelige) faktorer som kan knyttes opp til ulike situasjonsbetingelser for kompetanseutvikling vil vektlegges. I siste del av dette kapitlet vil mulige årsaker til, og konsekvenser av, ulike individuelle tilnærmingssåter til krav om kompetanseutvikling diskuteres nærmere. Her vil det legges vekt på mestring, attribusjon, selvforståelse og mental innstilling.

4.1. Grunnleggende behov

Mange av de individuelle negative reaksjonene på endringer som har funnet sted i organisasjoner, eller som har blitt forsøkt gjennomført, kan sannsynligvis tilskrives manglende tilfredsstillelse av arbeidstakernes grunnleggende behov; kompetanse, tilhørighet

og autonomi. Kompetanse er altså et grunnleggende behov på linje med behovene for tilhørighet og autonomi. I så måte kan man kanskje anta at det vil være av stor interesse for alle involverte å imøtekomme kravet om kompetanseutvikling på best mulig måte. Følelsen av å være kompetent, og å ha kompetanse på et felt, kan styrke ens indre motivasjon. Det kreves imidlertid at man opplever seg selv som autonom, som selvbestemt, at man handler ut fra *egen* vilje, *egen* interesse og *egne* verdier (Deci og Ryan 2000:70). Krav om kompetanseutvikling i organisasjoner kommer i de fleste tilfeller utenfra, og de kan komme forholdsvis brått. De kan medføre mange andre faktorer enn å utvikle sin kompetanse på akkurat det feltet eller de oppgavene man jobber med til daglig, som kravet om å ta i bruk nye dataverktøy og nye prosedyrer.

Internalisering kan beskrives som et essensielt aspekt ved psykologisk integritet og sosial samhörighet (Ryan, Connell og Deci 1985, omtalt i Deci og Ryan 2000:232), og handler om hvordan mennesker tar inn over seg en verdi eller regulering utenfra (Deci og Ryan 1985a:130). Den videre transformeringen av den aktuelle reguleringen kalles *integrering* (Ryan og Deci 2000:71, Deci og Ryan 1985a:130). Internalisering av atferdsregulering er viktig for den personlige erfaringen og for atferdsmessige følger. For å oppnå målet, som i dette tilfellet er kompetanseutvikling for den enkelte arbeidstaker, spiller behovene for autonomi og tilhørighet en viktig rolle. For at de ytre faktorene skal kunne internaliseres på en vellykket måte, og for å oppnå det ønskede resultatet – kompetanseutvikling – må man som arbeidstaker selv se verdien av det. Det må stemme overens med hvilke behov man selv føler at man har (Deci og Ryan 2002:8, 2000:70). Det vil altså være nødvendig at den ansatte selv ser at han/hun har et behov for å utvikle sin kompetanse for å imøtekomme kravet på en konstruktiv måte. Ryan og Deci stiller seg spørsmål om hvordan man kan fremme autonom regulering for ytre motivert atferd; hvilke sosiale vilkår som kan fostre og frembringe internalisering og integrering, og hvilke som vil undertrykke en slik utvikling (Ryan og Deci 2000:73). I denne sammenheng vil det være aktuelt å se nærmere på autonom regulering for ytre motivert atferd samt internalisering og integrering i forhold til arbeidstakers ulike tilnærminger til økende krav om kompetanseutvikling. Hvilke faktorer i omgivelsene kan hjelpe den enkelte arbeidstaker med å ta inn over seg bedriftens eller organisasjonens verdier og imøtekomme, tilpasse seg og etterleve organisasjonens krav på en måte som samtidig fremmer den enkeltes autonomi? Og hvilke faktorer vil i et slikt tilfelle undertrykke autonomiopplevelsen?

For å svare på dette kan man fremheve miljøbetingelser som tilfredsstillende de grunnleggende behovene – som gode vilkår. Ytremotivert atferd kjennetegnes som nevnt ved at den ikke oppleves som interessant i seg selv, men som påtvunget eller verdsatt av signifikante andre som individet føler seg knyttet til – eller *ønsker* å føle seg knyttet til. Her er vi inne på det grunnleggende behovet for *tilhørighet*; behovet for å føle seg knyttet til andre. Tilhørighet er en viktig faktor for internalisering. Det grunnleggende behovet for persipert *kompetanse* er også en viktig faktor, da forventningen om å ha evnen til å utrette noe på et spesielt område er viktig for i det hele tatt å gi seg i kast med, og internalisere det som den relevante sosiale gruppen verdsetter. Likeså er behovet for *erfart autonomi* en faktor som legger til rette for internalisering. Autonomi er, som allerede nevnt, spesielt viktig for at handlingsregulering skal integreres. Sosiale kontekster kan bidra til å fremme autonom regulering, men bare ved å være autonomistøttende, så individet kan føle seg både kompetent, tilknyttet og autonom (Ryan og Deci 2000:73-74). Når det i dette tilfellet også er utvikling av eksisterende kompetanse som står i fokus, er det grunn til å tro at de øvrige grunnleggende behovene, tilhørighet og autonomi, blir enda viktigere å tilfredsstille for at individet skal bli i stand til å møte kravet på en fordelaktig måte.

I sammenheng med grunnleggende behov kan det være relevant å se nærmere på organisasjonens fordeling av arbeidskrav og arbeidsressurser. Kan det tenkes at ulike uheldige utfall, som resignasjon, kan være et resultat av en skjevhet i fordelingen av krav og ressurser; at man forventes å gi mer enn man får igjen?

Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte og Lens (2008) presenterer en modell over *Job-Demands-Resources* (JD-R-modellen), eller *Arbeidskrav og -ressurser*. Denne modellen tar for seg både helseskadelige og helsefremmende aspekter ved arbeidssituasjonen, og ser fortrinnsvis på forbindelser til henholdsvis utbrenthet og engasjement. Tidligere empiriske studier som har blitt foretatt for å avdekke bakenforliggende prosesser for forholdene mellom arbeidskrav og -ressurser og utfall av disse, omtales som utilstrekkelige. Van den Broeck m.fl. ønsker med dette å fylle det de omtaler som et tomrom i litteraturen. De vil se om tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene som defineres i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori kan ha en brobyggende funksjon i forholdene som fremmes i JD-R-modellen. Mens tidligere, liknende modeller kun har fokusert på negative aspekter ved arbeid, som stress og fysiske helseproblemer, har JD-R-modellen inntatt en mer positiv innfallsvinkel. Her ser man på positive jobbkarakteristikker som kan forbedre helse og

velvære for arbeidstakerne, i tillegg til de negative sidene. Arbeidskarakteristikkene deles her inn i de to hovedkategoriene arbeidskrav og arbeidsressurser (Van den Broeck et al. 2008:277-278).

Arbeidskrav defineres som de elementene ved arbeidet som krever personlig kapasitet, og assosieres med psykologiske og/eller fysiske kostnader (Bakker, Demerouti, Taris, Schaufeli og Schreurs 2003; de Jonge og Dormann 2006, omtalt i Van den Broeck et al. 2008:278). Forstyrrelser i arbeidet, arbeidsmengde og organisasjonelle forandringer er eksempler på hva som kan oppfattes som arbeidskrav. Arbeidskrav er ikke nødvendigvis negative, så lenge de ikke overskrider den ansattes evne til å tilpasse seg. Det er først når kravene går over denne grensen at de forvandles til stressfaktorer, som igjen kan fremkalle utbrenthet (Schaufeli og Bakker 2004, omtalt i Van den Broeck et al. 2008:278).

Arbeidsressurser defineres som de fysiske, psykologiske, sosiale eller organisasjonelle aspektene ved arbeidet som (1) kan redusere de helseskadelige følgene av arbeidskrav, (2) kan bidra til at man oppnår arbeidsrelaterte mål, og (3) stimulerer til personlig vekst, utvikling og læring (Schaufeli og Bakker 2004, omtalt i Van den Broeck et al. 2008:278). Muligheter for å utnytte sine evner, støtte fra overordene og karrieremuligheter kan være slike ressurser. Hensikten med studien til Van den Broeck m.fl., var å utvide forskningen på behovstilfredsstillelse i arbeidslivet ved å undersøke om tilfredsstillelse av grunnleggende behov kunne forklare forholdet mellom ulike arbeidskarakteristikker og ansattes velvære. Mer spesifikt, om behovstilfredsstillelse kunne forklare forbindelsen mellom arbeidsressurser og engasjement (Van den Broeck et al. 2008:281). Siden engasjement kan sies å henge sammen med interesse og indre motivasjon, vil denne forbindelsen også kunne skape gode vilkår for kompetanseutvikling.

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori holder fast ved at tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov er en fundamental prosess, som vil fremme forståelse for individers optimale og dysfunksjonelle virke (Van den Broeck et al. 2008:288). Den omtalte undersøkelsen bekreftet at tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov delvis kunne forklare forbindelser fra arbeidskrav til utmattelse og fra arbeidsressurser til energi (Van den Broeck et al. 2008:277). Ansatte som er omgitt av ressurssterke arbeidskarakteristikker har ifølge denne undersøkelsen større sannsynlighet for å oppleve en generell følelse av autonomi, tilhørighet og kompetanse, som igjen kan forklare hvorfor de føler mindre utmattelse, og føler

seg mer energiske i sitt arbeid. Ansatte som møtes av mange arbeidskrav, derimot, later til å hindres i tilfredsstillelse av sine grunnleggende behov, og opplever dermed mer utmattelse (Van den Broeck et al. 2008:288). Uavhengig av den ansattes egen oppfatning av hvor viktig det er at ens grunnleggende behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi møtes og tilfredsstilles, er det den daglige *opplevelsen* av dette som til syvende og sist er viktigst for ansattes motivasjon, velvære og prestasjoner (Van den Broeck et al. 2008:280).

I sammenheng med arbeidstakeres ulike tilnærmingsmåter til krav om kompetanseutvikling, og tilfredsstillelse av behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi, vil det være naturlig å se litt nærmere på ledelsens rolle når det gjelder å tilfredsstille disse behovene. Det interpersonlige arbeidsmiljøet som skapes av ledere for sine underordnede kan tenkes å ha en viktig betydning for ansattes tilnærming til aktuelle læringskrav. Dette kan også tenkes å ha innflytelse på hva man som ansatt oppfatter som arbeidskrav, og hva man opplever som arbeidsressurser, i henhold til den nevnte JD-R-modellen.

Deci og Ryans forskning på dette området satte fokus på hvordan lederes interpersonlige orienteringer kunne støtte de underordnedes selvbestemmelse; deres opplevelse av valgfrihet og initiativ (Deci, Connell og Ryan 1989:580). Bowers og Seashore (1966, omtalt i Deci et al. 1989:580) hadde allerede utviklet en ledelsesteori som ligger nært Deci og Ryans (1985a) teori om selvbestemmelse og lederes støtte for selvbestemmelse. I Bowers og Seashores teori defineres lederens støttende funksjon som atferd som øker underordnedes følelse av personlig verdi – av egenverd. Deci og Ryans teori om å støtte selvbestemmelse er relatert til Bowers og Seashores teori om støttende lederskap, men Deci og Ryan utvidet denne ideen ved å spesifisere hvilke faktorer som sannsynligvis ville føre til underordnedes følelse av egenverd (Deci et al. 1989:580).

Bowers og Seashore justerte sine teoretiske begreper etter andre teorier rundt 1960-tallet som innebar faktorer som *hensyn* (Winer 1957, omtalt i Deci et al. 1989:580) og *støttende relasjoner* (Likert 1961, omtalt i Deci et al. 1989:580) i lederskap. De kan kanskje sies å ha vært forholdsvis tidlig ute med sin teori om mellommenneskelige faktorer i arbeidslivet. Likevel finnes det norske forskningsresultater av enda eldre dato som understreker betydningen av selvbestemmelse, medbestemmelse, anerkjennelse og individuelle behov på arbeidsplassen, og som også kan sies å ligge nært Deci og Ryans arbeid om selvbestemmelse, medbestemmelse og motivasjon. Harriet Gullvåg (senere Holter) kunne allerede i 1951 vise til

mellommenneskelige forhold som en viktig faktor for arbeideres tilfredshet i bedriften. Hun fant oftest positive holdninger til overordnede blant de arbeiderne som mente at arbeidet deres ble anerkjent, som fikk tilfredsstillende informasjon om tilstanden i bedriften, og som følte at de hadde rimelig grad av medbestemmelse på arbeidsplassen. Faglærte, tillitsvalgte og medlemmer av produksjonsutvalgene uttrykte imidlertid oftere negative holdninger. Hun fant at de arbeidstakerne som ga uttrykk for ikke å være tilfredse med sin arbeidssituasjon var de som stilte større krav til arbeidsplassen, og betegnet dem som arbeidere med større behov. Hun stilte spørsmål ved ledelsen i bedriften, og mente at man burde anerkjenne menneskelige egenskaper hos industriarbeidere også – ikke bare i samfunnet for øvrig (Gullvåg 1951, omtalt i Gulbrandsen og Torp 2000:76). I 1952 publiserte hun en artikkel hvor hun pekte på at Regjeringens appell om at arbeiderne måtte øke arbeidsinnsatsen forutsatte en positiv interesse hos arbeiderne for arbeidet og produksjonen. Her fant hun blant annet at arbeidere som følte at de hadde betydning innenfor bedriften, viste større interesse for å bidra til å øke produksjonen. Hun anbefalte avslutningsvis bedriftene «å øke den enkelte arbeiders deltakelse, selvstendighet og selvutfoldelse gjennom en radikal og vitenskapelig prøving av autoritetsfordelingen i og utenfor bedriften» (Gullvåg 1952, omtalt i Gulbrandsen og Torp 2000:77).

Studier foretatt i senere tid har vist at selv om en spesiell faktor, som for eksempel positiv tilbakemelding, vanligvis vil ha en spesiell funksjonell betydning, vil den interpersonlige konteksten som det gis positiv tilbakemelding innenfor, ha en viktig betydning for tilbakemeldingens funksjonelle signifikans. Den aktuelle tilbakemeldingen kan oppleves som informerende *eller* kontrollerende av mottakeren, avhengig av måten den kommuniseres på; altså den interpersonlige konteksten (Deci et al. 1989:581). Om man som ansatt tar en tilbakemelding fra leder som informerende eller kontrollerende, om man opplever det daglige arbeidet som krav eller ressurser, og hvilke konsekvenser dette kan få for den enkeltes kompetanseutvikling, kan også tenkes å ha en sammenheng med individets mestringsorientering, attribusjon, selvforståelse og mentale innstilling. Dette er faktorer som vil utdypes nærmere.

4.2. Mestring

Mestring henger nært sammen med kompetanse. Innledningsvis ble det vist til en definisjon av Skinner og Edge, som beskrev mestring (eng. *coping*) som handlingsregulering under stress (Skinner og Edge 2002:305). Skinner og Edge understreker at selvbestemmelsesteorier fokuserer på vilje, og vil derfor trekke inn *viljen* for å konseptualisere mestringsbegrepet (Skinner 1999, omtalt i Skinner og Edge 2002:328). Noen teoretikere foreslår at kun de reaksjonene på stress som innebærer visse elementer av vilje(styrke), kvalifiserer som mestring. I artikkelen henvises det videre til Compas, Connor, Osowiecki, og Welchs artikkel relatert til å mestre kronisk stress, hvor det argumenteres for at kun anstrengelser og viljestyrte reaksjoner på stress skal regnes som mestring (Compas et al. 1997, omtalt i Skinner og Edge 2002:328).

Kompetansebehovet dreier seg om å oppleve seg selv som effektiv og virksom i interaksjoner med sine sosiale og fysiske omgivelser, og å oppleve muligheter til å utøve og uttrykke egne evner (Deci, 1975; Harter, 1983; White, 1959, omtalt i Deci og Ryan 2002:7, Skinner og Edge 2002:301). Som nevnt innledningsvis kan kompetanse – eller i dette tilfellet *arbeidskompetanse* – konseptualiseres som sammensatt av kategoriene evner, kunnskap og ferdigheter, motivasjon, personlighet og selvbegrep (Kanfer og Ackerman 2007:337). Av motivasjonelle karaktertrekk som er sentrale for arbeidskompetanse nevnes interesse og generelle motivasjonelle tendenser. Allerede tidlig på 1900-tallet fant psykologer en vesentlig forbindelse mellom interesse i et spesielt emne eller fag, målt i oppveksten, og evner og ferdigheter for den aktuelle aktiviteten målt flere år etterpå (Kanfer og Ackerman 2007:339).

I tillegg til interesse, er også *intensiteten* i interessen av betydning. Mestringsmotivet (eng. *need for achievement* (*n Ach*)) omtales som det kanskje mest kjente og mest utforskede motivasjonelle karaktertrekk som referer direkte til intensitet i interesse (Murray et al. 1938, omtalt i Kanfer og Ackerman 2007:339). Interessens intensitet kan variere i styrke, avhengig av hvilke faktorer som oppleves som viktige; man kan ha interesser som utpeker seg i en artistisk, kunstnerisk retning, men lav intensitet i interesse for å oppnå suksess innen dette feltet. På samme måte kan man ha en svak orientering mot et spesielt yrkesfaglig emne, men likevel ha et sterkt ønske om å oppnå suksess eller konkurrere om suksess innenfor dette emnet. Et annet behov som identifiseres av Murray er tilknytning (*need for affiliation* (*n*

Aff)), som kan ha viktige konsekvenser for et individs innsats med tanke på teamarbeid eller gruppeprestasjoner, som igjen virker inn på individets tilegnelse av kompetanse som kan verdsettes av teammedlemmer (Kanfer og Ackerman 2007:340, Rand 1991:18).

Her kan man tydelig se mestringsbehovets – eller mestringsmotivasjonens – relasjon til de grunnleggende behovene for kompetanse og tilhørighet (jf. *tilknytning; n Aff*), som definert av Deci og Ryan. Da kan det være nærliggende å se nærmere på behovet for autonomi i forhold til mestring. Skinner og Edge trekker frem tre sider ved mestring i forhold til det grunnleggende behovet for autonomi i et selvbestemmelsesperspektiv, og kaller disse tre *intentionality in coping, secondary control* og *approach* versus *avoidance coping*. Disse kan oversettes til henholdsvis *intensjonalitet i mestring, sekundær kontroll* og *tilnærmingsmestring* versus *unngåelsesmestring*.

Intensjonalitet i mestring handler om viljeaspektet i mestringsbegrepet. Man kan snakke om ulike grader av viljestyring, automatikk i handling, innsats i handling, intensjonalitet i handling, frivillighet, autonomi og ufrivillighet (Skinner og Edge 2002:328), noe som kan være relevant for mestring av endringer og økte krav om kunnskapsutvikling i en arbeidssituasjon.

Sekundær kontroll dreier seg om kontroll og mestring, og settes i kontrast til primærkontroll. Mens primærkontroll referer til aktive forsøk på å forandre omverdenen så den samsvarer med egne ønsker, viser sekundærkontroll til forsøk på å forandre seg selv i samsvar med omverdenen. Det siste består hovedsakelig av psykologiske prosesser som fremmer konstruktiv løsrivelse fra mål som ikke lenger er oppnåelige. Det vil være nødvendig å erfare en viss primærkontroll for å utvikle en følelse av kompetanse og kontroll, og for å kjenne at man er i stand til å gjennomføre faktiske handlinger (Skinner og Edge 2002:328). Dette er hentet fra Heinz Heckhausens teori, som igjen kan sees som en slags videreføring av McClellands tenkning om mestringsmotivet, samt Atkinsons episodiske motivasjonsmodell. Per Rand beskriver sekundærkontroll på følgende måte;

«[...] et resultat kan oppnås ikke bare gjennom egen handling, men også som resultat av ytre forhold. En båt kan nå land uten at en rører årene, ved hjelp av vind eller strøm. Svært ofte er resultatet en følge av en kombinasjon av ytre forhold og egen innsats. Den grad av sjanse det er for at resultatet skal inntreffe uten eller med minimal egen innsats, påvirker selvsagt personens motivasjon (i dette tilfellet for å ro)» (Rand 1991:131).

I Atkinsons episodiske motivasjonsmodell regnes de tre variabelparene (a) forventning om å lykkes versus forventning om å mislykkes, (b) tiltrekningsinsensitiv versus frastøtningsinsensitiv og (c) tilnærmingsmotiv versus unngåelsesmotiv som betydningsfulle for mestringsmotivasjon. Mestringsmotivet kan altså deles opp i de to kontrasterende motivtendensene *tilnærmingsmotiv* og *unngåelsesmotiv*, som er latente disposisjoner i mennesket. Motivet aktiveres, eller vekkes, av ens individuelle forventning om henholdsvis suksess eller nederlag som et mulig utfall av å gi seg i kast med en oppgave som anses som viktig. Den aktiverte, vekkede tilstanden kalles henholdsvis *tilnærmingsmotivasjon* (Ms; motiv for å søke suksess) eller *unngåelsesmotivasjon* (Mf; motiv for å unngå nederlag) (Rand 1991:19-21, Bjørnebekk og Gjesme 2009:340).

Også innenfor mestringsstrategier skilles det mellom tilnærming og unngåelse, og både tilnærmingsmestring og unngåelsesmestring regnes som viktige mestringsstrategier. I teorien. De fleste studier viser imidlertid at tilnærmingsstrategien er mer tilpasningsdyktig, i betydningen at man gjennom den viser en sterkere assosiasjon til positive forutsetninger og resultater. En av hovedgrunnene til dette er at tilnærmingsmestring vanligvis består av problemløsning og strategilegging, mens unngåelsesmestring vanligvis refererer til flukt. Autonomiaspektet ved mestringsstrategien kan vise at både engasjement og løsrivelse, tillatelse og forsvar, kan være tilpasningsdyktig eller ikke, avhengig av hvilke kvaliteter de realiseres med. Det er ikke tilnærming eller unngåelse i seg selv som gjør mestring mer eller mindre tilpasset, men heller i hvilken grad handlingsmønsteret er fleksibelt, organisert og konstruktivt (Skinner og Edge 2002:329).

To viktige faktorer som kan være avgjørende for hvordan mennesker angriper – evt. forsøker å unngå – eller i det hele tatt *mestrer* ulike situasjoner er følelse av kontroll og sosial støtte. Sosial støtte i form av nære, gode relasjoner har vist seg å være et viktig element for å mestre stressende situasjoner, og antas å fungere som en slags buffer mot psykologisk utmattelse (Skinner og Edge 2002:297-298). Mennesker som er overbevist om sin egen påvirkning for å overkomme hindringer, som har en tilnærmingsstrategi, har større sannsynlighet for å vurdere mislykkede forsøk og stressfaktorer som *utfordringer*. De har også større sannsynlighet for å mestre noe ved å bruke problemløsningsstrategier, og for å holde ut og forbli optimistiske i møte med hindringer. Om man derimot ser på seg selv som inkompetent, har man en tendens til å få panikk og uttrykke forvirring når man møter motgang. Man vil også bli pessimistisk og tvilende, grublende og ukonsentrert, unngå problemet dersom det er mulig, og forvente det

verste om fremtidige stressende konfrontasjoner (Bandura 1997, Compas, Banez, Malcarne og Worsham 1991, Dweck 1999, Flammer 1995, Folkman 1984, Forsythe og Compas 1987, Peterson, Maier og Seligman 1993, Skinner 1995, Weiner 1986 omtalt i Skinner og Edge 2002:297-298).

4.2.1. Autonomi i mestring

Skinner og Edges artikkel tar spesielt for seg selvsystemer og sosial støtte forbundet med autonomi, som primære bestemmende faktorer for hvordan mennesker takler stress, og den gjensidige forbindelsen som også tilsier at mestring har en effekt på autonomi (Skinner og Edge 2002:299). Persipert autonomi fungerer som en slags guide for potensiell handling, og som en kilde av energi til regulering. En følelse av autonomi tillater individet å kjenne sine egne, genuine mål og preferanser, og holde ved like forventningen om at andre respekter disse målene. Dette bidrar til at man erfarer at man har reelle valg, og kan fungere som en stabiliserende kraft i stressende situasjoner. I motsatt fall, om man ikke erfarer seg selv som autonom, vil man ha vanskeligere for å se sine egne, genuine mål, og samtidig forvente intensjonell tvang fra sine omgivelser. Dette vil naturlig nok gjøre stress mer stressende, og de minste forespørsler eller henvendelser vil erfares som krav, og kan forårsake et enormt psykisk press. Krav eskalerer til ordre og befalinger, og vil til slutt overskygge hierarkiet av genuine preferanser i en selv eller i de ytre omgivelsene.

En konsekvens av å se på seg selv som autonom, å føle at man har reelle valg, er at denne følelsen kan fungere som en slags buffer – en støtdemper – i stressende situasjoner. Ledelse og kolleger kan være svært insisterende, og forsøke å tvinge gjennom tiltak og styre atferd og handlemåte i arbeidssituasjoner. Om man opplever seg selv som autonom og selvbestemmende, er sannsynligheten stor for at man også opplever mindre grad av tvang i slike situasjoner. Det er mer sannsynlig at man tar henvendelser som i utgangspunktet uttrykker tvang – ved å være kommanderende og uten alternativer – som forespørsler. Man

evner å se på tiltakene som utfordringer fremfor trusler for sin egen autonomi og selvbestemmelse. Og selv om man i realiteten ikke har noen andre valg enn å gjøre som man blir bedt om, evner man å beholde en viss følelse av å være ukuelig. I hvert fall på noen områder (Skinner og Edge 2002:322).

Som selvbestemmelsesteorien understreker, har vi mennesker et elementært behov for autonomi, noe som støttes av undersøkelser som har konkludert med at kontroll, frister og konkurranse underminerer oppgaveinteresse og kvalitet på utførelse. *Autonomistøtte* kan oppnås ved (a) å forklare *hvorfor* en oppgave må utføres, ved (b) å tilby en viss valgfrihet angående *hvordan* oppgaven kan utføres, og (c) å *erkjenne negative følelser* om oppgaven. (Gagné, Zuckerman og Koestner 2000:1843-1844) I Skinner og Edges artikkel beskrives to sentrale, kontrasterende mestringsstrategier: tilpasning (eng. *accommodation*) og motstand (eng. *opposition*) (Skinner og Edge 2002:315-318). Mye ledelsesrelatert og organisasjonspyskologisk litteratur indikerer at mennesker har en tendens til å være motstandere av endringer på arbeidsplassen, og grunner for dette kan være frykt for det ukjente, og et behov for å holde fast på det man allerede har (Gagné et al. 2000:1844). Marylène Gagné m.fl. utførte en studie hvor de undersøkte effekten av de tre nevnte autonomistøttende faktorene, og kom frem til at de tre faktorene la til rette for økt aksept av organisasjonelle forandringer (Gagné et al. 2000:1843, 1849). Interaksjoner, eller interpersonlige relasjoner, kan karakteriseres som autonomistøttende når individet – den ansatte – forventes å gi uttrykk for sine synspunkter og meninger, og hvor disse også vektlegges av ledelsen i problemløsningsfaser og prosesser hvor avgjørelser tas (Skinner og Edge 2002:303).

Det motsatte av autonomistøtte er tvang (eng. *coercion*). Tvang kan komme til uttrykk som direkte maktutøvelse og trusler, men kan også uttrykkes gjennom sosiale kontekster ved for eksempel overdrevne regelverk og konformitetskrav. Mellommenneskelige, sosiale kontekster som innebærer tvang, kan føre til at individet opplever seg selv som en brikke, og man fokuserer mer på hvordan noe «burde» være, og ikke på å skape et indre engasjement for oppgaven (deCharms 1968; Dweck 1999; Ryan 1982, omtalt i Skinner og Edge 2002:304, Nygård 1993).

Mennesker med lav persipert autonomi har liten adgang til sine faktiske preferanser, og vil generelt forvente at andre vil forsøke å presse eller tvinge dem. Omgivelsene vil derfor ha en

tendens til å virke påtvingende, og kollegers intensjoner fiendtlige (Graham, Hudley, & Williams, omtalt i Skinner og Edge 2002:314). Som en reaksjon på stress vil en slik orientering kunne skape et stort press. Hvis dette presset kanaliseres utenfra, produseres en ytre regulering som fører til at individet erfarer at ens egne handlinger har sitt opphav i omgivelsene – i noe utenfor en selv. Dette presset kan også kanaliseres innenfra, og individet tar til seg de påtvingne oppgavene som stammer fra de ytre kravene og presser seg selv til å handle i samsvar med disse (Deci og Ryan 1985a:157, Deci og Ryan 1985b:114, Ryan og Connell 1989:749-750). Begge disse reguleringsmåtene regnes som ikke-autonome, i den forstand at de er reaktive og ikke springer ut fra en egen vilje (Skinner og Edge 2002:314) (Se også Figur 1, s. 42).

Sylvie F. Richer og Robert J. Vallerand utførte i 1995 en studie om påvirkningen av overordnede interaksjonsformer på underordnede indre og ytre motivasjon, hvor utvalget besto av avgangsstudenter med en gjennomsnittsalder på 32 år. Ifølge kognitiv evalueringsteori (Deci og Ryan 1985a, jf. kap. 3.1.) vil sosialkontekstuelle faktorer som virker inn på menneskers følelse av selvbestemmelse og kompetanse også påvirke deres indre motivasjon. Overordnede lederstil har vist seg å være en slik faktor. I artikkelen refereres det til en studie på barn som viser at autonomistøttende lærere eller foreldre hadde en positiv effekt på barnets følelse av kompetanse og indre motivasjon – uavhengig av om autonomistøtten kunne måles objektivt eller om den var et resultat av barnets egen tolkning – i forhold til barn i interaksjon med kontrollerende voksne (Richer og Vallerand 1995:707-708). Det har blitt gjort lignende funn blant voksne underordnede i arbeidslivrelatert kontekst (Harackiewicz & Larson 1986, omtalt i Richer og Vallerand 1995:708).

Motstand, eller det engelske *opposition*, som mestringsstrategi kan sammenlignes med det som i kapittel 3 ble beskrevet som *kontrollorientering* i forhold til personlighetspåvirkninger på motivasjon; kausalitetsorienteringer. Dette regnes som en ikke-autonom respons på de krav som stilles. Motstand i form av å gjøre det motsatte av hva man blir bedt om, er en direkte reaksjon på – og dermed bestemt av – ytre forhold. En slik reaksjon er ikke selvbestemt. (Skinner og Edge 2002:317). Tilpasning er et resultat av integrert regulering (Ryan og Connell 1989:750) og favner fleksibilitet, åpenhet, samarbeid, og «good will». Tilpasning regnes som en autonom mestringsstrategi fordi den reflekterer genuin aksept, autentisk godkjenning og personlig overbevisning; man handler i overensstemmelse med sine egne verdier (Skinner og Edge 2002:318, Deci og Ryan 2002:8).

En viktig autonomistøttende funksjon i sosiale kontekster er at hver enkelt bidrar til å utvikle en autonom orientering i menneskene som er del av, og har sitt virke i, den aktuelle sosiale konteksten (Ryan og Solky 1996, omtalt i Skinner og Edge 2002:319). På bakgrunn av dette kan man trekke paralleller til Nygårds aktør/brikke-filosofi, som vil omtales nærmere i kapittel 4.4., og foreslå at man på en arbeidsplass også er kollektivt ansvarlige for hverandres utvikling av selvforståelse og for hverandres erfarte autonomi (Nygård 1993:23). Det kan også omtales som en gjensidig relasjon mellom autonomistøtte og persipert autonomi, som nødvendigvis vil komme til uttrykk gjennom handling. Skinner og Edge hevder, i tråd med enkelte elementer fra Nygårds filosofi, at graden av støttende opptreden fra sosiale partnere – kolleger og ledere – kommer an på individets egen opptreden. Det er rimelig å anta at det vil være stor forskjell i autonomistøtte i sosiale kontekster etter hvilken individuell mestringsstrategi man anvender i arbeidslivet; om man tyr til motstand eller tilpasning. Om man ikke er villig til å gjøre forsøk på tilpasning, vil det antakelig kunne fremprovosere mindre støttende reaksjonsmønstre fra ledelsen eller fra kolleger (Skinner og Edge 2002:319).

4.3. Motivasjon og attribusjon

«Menneskers selvvurdering når det gjelder årsaksforhold er av stor betydning for hvordan de takler mange opplevelser i livet» (Lefcourt, sitert i Nygård 1993:27)

Mot slutten av kapittel tre ble attribusjonsteoretikeren Bernard Weiner (2007) introdusert i forbindelse med det grunnleggende behovet for kompetanse. Weiner forsøker å klargjøre forskjellen mellom å forklare tilegnelse av kompetanse (suksess) – eller manglende tilegnelse av kompetanse (nederlag) – med evner og anlegg versus energikrevende innsats, ved å henvise til attribusjonsteori. En selger i en bedrift som nylig har fått sin månedlige resultatvurdering kan tjene som eksempel; resultatvurderingen viser at han har den dårligste plasseringen av alle på avdelingen, og basert på dette skal man prøve å forutse om han vil

slutte i jobben eller om han vil fortsette. I et *intrapersonlig* motivasjonsteoretisk perspektiv vil man evaluere selgerens subjektive forventning om fremtidig suksess, og følelser relatert til selvtillit, skyld og skam. I et *interpersonlig* motivasjonsteoretisk perspektiv er det meningene til de signifikante andre – avdelingssjefen og kollegene – som spiller inn i form av deres evaluering av selgerens innsats. Er det dårlige resultatet selgerens feil? Ligger ansvaret for det lave salget hos ham, eller er det andre faktorer som han ikke rår over som har gjort det til en dårlig måned med svake resultater? Kollegers og sjefens tanker rundt dette vil kunne komme til uttrykk i form av positiv eller negativ tilbakemelding. Å differensiere mellom intrapersonlig og interpersonlig motivasjonsteori er spesielt viktig i forhold til kompetansebegrepet; fra et intrapersonlig perspektiv vil det å se seg selv som kompetent vanligvis (men ikke alltid) frembringe motivasjon. Fra et interpersonlig perspektiv derimot, kan kompetanse også assosieres med motivasjonelle hindringer; kompetanse kan knyttes til faktorer som reduserer personlig motivasjon (Weiner 2007:73-74).

Uten å dykke altfor dypt ned i attribusjonsteorien i forbindelse med arbeidstakeres ulike tilnærminger til krav om kompetanseutvikling i arbeidslivet, er det ønskelig å se på *kausale dimensjoner*, som er «the very heart and soul of my attributional approach to motivation» (Weiner 2007:76). Kausale dimensjoner kan på en ganske banal måte beskrives som kategorier av persiperte årsaker til hvorfor ting går som det går, og kausalitetsplassering dreier seg om hvorfor en person gjør som han gjør (Deci og Ryan 1985a:166). Innledningsvis ble *kausalitet* definert som årsakssammenheng (Bø og Helle 2002:123), og *attribusjon* som tillegging av årsaker til for eksempel resultater av handling (Rand 1991:47). De tre identifiserte kausale dimensjonene i attribusjonsteori er plassering (eng. *locus*), stabilitet og kontroll. Disse dimensjonene utgjør hver sin kategori for tillegging av årsaker.

Kausal plassering henviser til årsakens plassering, som befinner seg enten i eller utenfor den som handler; evne og innsats betraktes som indre årsaker til suksess, mens tilfeldigheter og hjelp fra andre er ytre årsaker. *Kausal stabilitet* handler om årsakens varighet; anlegg for matematikk og matematisk forståelse betraktes som konstant, mens tilfeldigheter er ustabile og midlertidige årsaker til suksess. Eksempel på en personlig *kontrollerbar* årsak er innsats, som er avhengig av viljestyrt forandring. Andre årsaker, som flaks og talent, kan ikke forandres med viljestyring, og er dermed *ukontrollerbare*. Alle årsaker kan plasseres i en av disse tre kategoriene. Noen årsaker kan naturlig nok diskuteres, i henhold til ens subjektive virkelighet, men det er bred enighet om at talent er en indre, stabil, ukontrollerbar årsak, mens

tilfeldigheter er en ytre, ustabil og ukontrollerbar årsak. Disse kausale dimensjonene kan være betydningsfulle for motivasjon ved at de kartlegger to viktige faktorer; forventning og verdi. Med *forventning* menes ens subjektive forventning om sannsynlighet for fremtidig suksess. Med *verdi* menes emosjonelle konsekvenser av å oppnå – eller ikke oppnå – sine mål. (Atkinson 1964, omtalt i Weiner 2007:76). Forventning og verdi er faktorer som spiller inn på ens motivasjon i forkant av en oppgave; om man tror man *har lest nok* eller *er smart nok* til å få et bra resultat på den eksamenen, og hvor viktig den eksamenen er for en *personlig* eller for ens *fremtidige planer*, vil ha betydning for motivasjonen i forkant av eksamenen. Attribusjon handler, som nevnt, om tillegging av årsaker, og er betegnelsen på spørsmålene man stiller seg *etter* at man har vært oppe til eksamenen; «Hvorfor gikk det så bra/dårlig?», «Jeg leste masse, og gjorde en kjempebra innsats!», «Jeg er kjempesmart/-dum», og så videre. Om man lykkes med selvfølgeligheter, vil man sannsynligvis ikke stille seg spørsmål om hva man gjorde riktig. Om man derimot mislykkes, uventet, på en viktig eksamen, er imidlertid sannsynligheten stor for at man vil sette i gang slike attribusjonsprosesser (Gendolla & Koller, 2001; Weiner 1986, omtalt i Weiner 2007:74).

Dersom en årsak anses å være stabil, forventer man det samme utfallet hver gang; dersom man har prøvd å ta i bruk nye dataverktøy uten å få det til, og anser årsaken for å være for høy alder eller manglende anlegg for å lære seg slike «tekniske ting», vil man heller ikke forvente å få det til neste gang man prøver. Hvis man derimot anser årsaken for å være manglende opplæring, vil man oppleve årsaken som midlertidig, og man kan, ved å få mer opplæring og ved å gjøre en større innsats, prøve på nytt med en forventning om å lykkes. Plassering og kontroll regnes som to uavhengige dimensjoner, og settes i sammenheng med verdien av utfallet. For å føle stolthet, og for at selvtilliten skal stige, trenger man en indre kausalitet for suksess; man kan glede seg over gode evalueringer på medarbeidersamtalen, men man ville ikke føle seg like stolt dersom man trodde at sjefen kun ga gode evalueringer. Kontroll, sammen med plassering, medvirker til en følelse av skyld eller skam dersom man ikke oppnår sine mål; dersom man går inn for noe med et ønske om suksess, men mislykkes, og attribuerer dette til manglende innsats (indre, kontrollerbart), vil dette fremkalle skyldfølelse. Om man attribuerer det til manglende evner (indre, ukontrollerbart), vil man føle skam, forlegenhet og ydmykelse. Forventning om suksess samt stolthet, skyldfølelse og skam antas å være avgjørende for påfølgende atferd; atferd er et resultat av tanker og følelser (Weiner 2007:76).

Det anses som dysfunksjonelt for ens motivasjon å se på seg selv som inkompetent. Tilbake til selgeren med den dårlige resultatvurderingen: man må kartlegge hans persiperte årsak for det dårlige resultatet, uavhengig av om hans årsaksoppfatning er den egentlige årsaken eller ikke. Dersom han er av den oppfatning at det dårlige resultatet skyldes manglende selgerinstinkt eller manglende evner, legger han årsaken til de indre, stabile og ukontrollerbare kausale dimensjonene. Han vil få dårligere selvtillit (personlig kausalitet), han vil forvente like dårlige resultater neste måned (kausal stabilitet), og han vil føle seg skamfull, forlegen og ydmyket (indre, ukontrollerbar kausalitet). Det er i dette tilfellet nærliggende å tro at hans motivasjon som selger vil avta betraktelig, og han vil med stor sannsynlighet se seg om etter en annen jobb. I motsatt tilfelle vil selgeren se på seg selv som kompetent, og tilskrive det dårlige resultatet til manglende innsats. Dette er også en indre årsak, og selvtilliten kan synke, om enn ikke så mye som ved attribusjon til manglende evner. Innsats er en ustabil kausal dimensjon, og forventningen om suksess reduseres ikke ved dårlig resultat som følge av lav innsats. Men som resultat av at innsats er en kontrollerbar dimensjon, kan han få skyldfølelse, noe som gjerne motiverer til å kompensere. Med dette vil den totale motivasjonen øke, og man kan anta at selgeren viser økt motivasjon for å gjøre det bedre mot neste resultatvurdering. Ut fra dette kan man slå fast at det i et motivasjonelt perspektiv er fordelaktig å se på seg som selv som kompetent fremfor inkompetent (Weiner 2007:76-77).

4.4. Selvforståelse og mental innstilling

Carol S. Dwecks (2000, 2007) arbeid med mental innstilling og teorier om egen intelligens og egne evner har i hovedsak dreid seg om elever/studenter og deres læringssituasjon. Basert på hennes seneste publikasjoner kan det imidlertid legges til grunn at disse teoriene også er overførbare til voksne mennesker. Spesielt fremheves idrettssammenhenger og arbeidsliv som områder hvor mental innstilling spiller en betydelig rolle for å lykkes med å oppnå gode, ønskede og ikke minst varige resultater. Dwecks teorier om mental innstilling kan settes i sammenheng med Roald Nygårds (1993) utredning av selvforståelsesbegrepet samt Weiners

(2007) attribusjonsteoretiske tilnærming til motivasjon; hvilke kausale dimensjoner man inntar, og hva de ulike kausale dimensjonene resulterer i.

Dwecks forskning og publikasjoner kan sies å inneha et læringsperspektiv på selvforståelse, i den betydning at individers teorier om egne evner og forutsetninger for å lykkes spiller inn på læring og mestring av ulike oppgaver. Roald Nygård drøfter et slags utvidet selvforståelsesbegrep ved å ta opp blant annet subjektivitet som tema i sin bok *Aktør eller brikke?*. Her viser han til at vår forståelse av det observerbare – vår egen subjektive virkelighet – kan ha en avgjørende betydning for hvordan vi reagerer i forskjellige situasjoner og hvordan vi forholder oss til problemer og utfordringer vi møter (Nygård 1993:14). I mange tilfeller handler det altså om hvilken mening individet tillegger situasjonen, og Nygård skriver at vi gjerne kan si at vi konstruerer vår egen virkelighet. Her kan man trekke paralleller til elementer fra Weiners attribusjonsteoretiske tilnærming til motivasjon gjennom kausale dimensjoner, som ble omtalt i kapittel 4.3.

Kjernespørsmålene i denne oppgaven dreier seg om å forstå bakgrunnen for at ulike mennesker forholder seg forskjellig til krav om kompetanseutvikling i arbeidslivet, og å se på situasjonsbetingelser for – og mulige konsekvenser av – de ulike tilnærmingsmåtene. For å få en slik forståelse må man se nærmere på hvordan enkeltmennesket oppfatter eller konstruerer seg selv, altså hvilken selvforståelse man har. Nygård deler selvforståelsesbegrepet inn i aktører på den ene siden og brikker på den andre. Aktøren ser på seg selv som et selvbestemmende, fritt, velgende menneske som forholder seg bevisst til sine omgivelser, mens brikken opplever seg selv som styrt av noe han eller hun ikke er herre over; noe som ligger utenfor en selv. Ens selvforståelse – om man opplever seg selv som en aktør eller en brikke – kan betraktes som et resultat av en konstruksjonsprosess, og ikke som naturgitt eller medfødt. Måten man forholder seg til ulike situasjoner på, avhenger av meningen man tillegger situasjonen. Én og samme ytre realitet kan tillegges flere ulike meningsinnhold, avhengig av den som ser. Meningsinnholdet blir et resultat av denne konstruksjonsprosessen, og vil få betydning for hvordan man handler – eller velger å handle.

Måten man forholder seg på i en bestemt situasjon avhenger altså i stor grad av ens oppfatning eller konstruksjon av situasjonen; ens *forståelse* av situasjonen. I tillegg til dette, avhenger det av hvordan man oppfatter eller konstruerer seg selv; hvordan man *forstår seg selv* vis-a-vis den samme situasjonen. Som Nygård påpeker i prologen til *Aktør eller Brikke?*

tar han det for gitt at man i det minste kan finne noen representanter for hvert av de kontrasterende selvforståelsesbegrepene han presenterer. Det tas også for gitt at de ulike formene for selvforståelse vil få betydning for mange sider ved det han kaller vårt «handlingsliv». Dette er også den «fundamentale kjensgjerning» i denne oppgaven; det tas for gitt at noen mennesker opplever seg selv som aktører, mens andre ser seg selv som brikker. Men med denne fundamentale kjensgjerningen følger også en antakelse om at vi alle har *mulighet* til å utvikle en selvforståelse som innebærer selvbestemmelse, valgfrihet i handling, og selv råde over måten vi møter utfordringer på. Opplevelsen av en slik frihet, friheten til å være en selvbestemmende aktør, er imidlertid ingen selvfølge. Som Nygård skriver, må man kanskje ty til aktive grep for å utvikle en slik selvforståelse, og om nødvendig slåss for den for å unngå å ende opp som hjelpeløse brikker (Nygård 1993:15-21).

Nygårds aktørperspektiv dreier rundt en slags eksistensialistisk akse hvor grunnantakelsen – den etter hvert mye omtalte *fundamentale kjensgjerning* – er at mennesket er potensielt fritt. I forordet i denne oppgaven siteres Skjervheims betraktninger om frihet. Han skriver at frihet er en mulighet, og ikke et faktum som automatisk er til stede. Men fordi frihet kun er en mulighet, er det ikke sikkert at man benytter seg av den. Denne typen frihet oppnås nemlig ikke gjennom å passivt akseptere den tilværelsen man befinner seg i; man må gjøre en aktiv innsats og benytte seg av den friheten man har mulighet til å erfare. Det er imidlertid viktig å merke seg at det ikke dreier seg om en ubegrenset frihet. For at man skal kunne snakke om et tilpasset sosialt vesen, må mennesket gi tilbake til sine omgivelser noe av det han eller hun har fått tilført fra disse omgivelsene. Friheten kommer, ifølge Sartre (1970:22, omtalt i Nygård 1993:22) til uttrykk gjennom forskjellen mellom hva man har blitt tilført og hva man gir tilbake.

Det har allerede blitt slått fast at den forståelsen man tillegger en situasjon, og de valgene man foretar, får konsekvenser for det enkelte menneske. Men valgene man tar kan også få konsekvenser for andre mennesker. Gjennom sine egne valg kan man være medvirkende i både å bryte ned og underbygge et annet menneskes utvikling av en selvforståelse som inkluderer selvbestemmelse og opplevelsen av å være en aktør. Nygård hevder, som nevnt i forbindelse med autonomi i mestring, at man som mennesker er kollektivt ansvarlige for å realisere en slik individuell potensiell frihetsopplevelse. Man er også kollektivt ansvarlige for hvilken selvforståelse hvert enkelt menneske utvikler. Videre trekker han frem konkrete eksempler som blant annet menneskets måte å bygge opp samfunnet på, og menneskets måte

å arrangere arbeidsbetingelser på, som konsekvenser av menneskers oppfatning av den menneskelige natur, og den enkeltes selvforståelse. I slike situasjoner, som i arbeidslivssammenheng, er det av stor betydning å være seg bevisst hvilke oppfatninger man baserer sin praksis på; om man ser på seg selv og andre som brikker eller som aktører. Dette fordi man gjennom ulik praksis kan bidra til å gjøre hverandre til enten brikker eller aktører, som igjen kan komme til å få store konsekvenser for både eget og andres liv (Nygård 1993:22).

4.4.1. Mestringsorientering og syn på egen intelligens

Kaufmann og Kaufmann skriver om *selvadministrert forsterkning*, et begrep som leder opp til diskusjon av forholdsvis nye begreper som er spesielt betydningsfulle i arbeidslivet; selvkontroll og subjektiv mestringsevne (SME) (Kaufmann og Kaufmann 2003:186). SME har utspring i Banduras self-efficacy-begrep (Kaufmann og Kaufmann 2003:53). Selvkontroll og SME har sammenheng med at en følelse av kompetanse og mestring, samt tilegnelse av ny kunnskap, kan være belønning i seg selv, og at man ikke nødvendigvis er avhengig av ytre krav og/eller belønning for å utføre en oppgave eller lære seg noe nytt. SME kan påvirke læring på tre forskjellige måter; målsetting, innsats og utholdenhet. Mens en person med lav SME vil nøle med å sette seg vanskelige mål fordi hun ikke har tro på at hun vil mestre det, vil en person med høy SME tenke det motsatte. Likeledes vil en person med lav SME ikke se hensikten med å gjøre noen særlig innsats for å lære noen vanskelige jobboppgaver, fordi hun tror at det ikke vil føre noe sted uansett hva hun gjør. En person med høy SME vil tenke det motsatte, og gjerne gjøre en kjempeinnsats fordi hun er innstilt på at egen innsats faktisk vil gjøre en forskjell. Hvis man har lav SME innebærer dette også en tendens til å gi opp i møte med vanskeligheter og nederlag. En person med høy SME vil ikke la seg knekke så lett; hun kan holde ut for å komme seg gjennom en læringsprosess fordi hun virkelig har tro på at hun har det som skal til for å lykkes. I forhold til SME/self-efficacy er det viktig å påpeke at det innebærer det man kan kalle en situasjonsbetinget persipert kompetanse eller

oppgavespesifikk mestring. I dette ligger det at samme person kan være i besittelse av høy SME innenfor ett område, og lav SME innenfor et annet (Kaufmann og Kaufmann 2003:187).

Selvinnsikt og selvforståelse er også begreper som til en viss grad handler om hvordan man vurderer seg selv og sine egne evner. Nygård tar for seg mulige konsekvenser av opplevelsen av å være aktør eller brikke i eget liv, og slår fast at aktøropplevelsen kan legge til rette for at man kommer over eventuelle vanskeligheter man konfronteres med, mens brikkeopplevelsen kan føre til en følelse av hjelpeløshet eller håpløshet i møte med situasjoner som oppleves som vanskelige (Nygård 1993:24). Dweck hevder at ulikheter i individers mestringsorientering springer ut fra ulike syn på intelligens eller evner. Mens noen mener at ens intelligens og evner er fastsatte, uforanderlige trekk, mener andre at dette er noe man kan utvikle gjennom læring (Dweck 2000:2-3).

Innenfor det første synet, *den konstante mentale innstillingen* (Dweck 2007:12), tror man at man har en viss mengde intelligens eller evner, og må klare seg med «det man har fått utdelt». Dette synet kan føre med seg en slags frykt for ikke å være intelligent nok, eller ha evner nok, og i stedet for å fokusere på å lære for å utvikle seg, fokuserer man på ikke å fremstå som ubegavet. Mennesker som har dette synet på egne evner vil føle seg mest vel med å ta minste motstands vei for å oppnå suksess, og å gjøre det bedre enn andre vil være et viktigere mål enn å faktisk lære noe. Utfordringer blir en trussel for selvtiliten, og mennesker med en konstant mental innstilling styrer unna eller gir opp når de møter hindringer, selv om de i utgangspunktet hadde satt seg et mål om å mestre den spesifikke oppgaven eller situasjonen (Dweck 2000:2-3).

Innenfor det andre synet, *den mentale innstillingen om vekst* (Dweck 2007:12-13), tror man at intelligens og evner kan vokse og utvikles ved å gjøre en innsats (Bandura & Dweck, 1985; Dweck & Leggett, 1988 omtalt i Dweck 2000:3). Mennesker med dette synet vil, i kontrast til mennesker med en konstant mental innstilling, se på utfordringer som en mulighet til å lære noe nytt. Det er fullt mulig å tro på vekstteorien og samtidig ha lav tiltro til sine egne evner, men likevel vil en som tror at intelligens kan utvikles, gi seg i kast med nye utfordringer, og *prøve* å lykkes med en vanskelig oppgave (Henderson & Dweck, 1990; Stone, 1998; cf. Elliot & Dweck, 1988 omtalt i Dweck 2000:3).

Det er ikke alltid like lett å foreta en vurdering av seg selv og hva man er i stand til. Dweck skriver at alle undersøkelser viser at mennesker generelt ikke er så gode til å vurdere egne

evner, og foretok en undersøkelse for å finne ut hvem som klarer nettopp det. Resultatet av undersøkelsen viste at de fleste feilvurderer sine egne prestasjoner og evner, men med en overrepresentasjon av mennesker med en konstant mental innstilling. Vekstorienterte var forholdsvis nøyaktige i sine vurderinger av seg selv, noe som kan forklares med hvor mottakelig man er for nøyaktig informasjon om nåværende ferdigheter, selv om de skulle være lite smigrende. Vekstorienterte er av den oppfatningen at man kan utvikle seg selv, og lære nye ting. For å kunne gjøre det, er det derfor nyttig med nøyaktig informasjon om hvilke ferdigheter man har. Mennesker med en konstant mental innstilling vil imidlertid ta alle tilbakemeldinger som identifisering av positive eller negative *karaktertrekk*. Dette vil føre til at noe illegges en større betydning, mens noe annet bortforklares, og bildet av egne prestasjoner og evner kan fordreies til det ugjenkjennelige. Et annet viktig skille mellom mennesker med en mental innstilling om vekst og mennesker med en konstant mental innstilling, er hvordan de håndterer og takler tilbakeslag (Dweck 2007:17).

Carol S. Dweck trekker spesielt frem scenarioer fra idrettens verden for å eksemplifisere mental innstilling og mestring, og idrettsmiljøers vektlegging av å være «et naturtalent» – noe som for mange er ensbetydende med at suksess ikke bør kreve ytterligere anstrengelser enn å være i besittelse av et talent. Naturtalenteorien dreier det seg om den konstante mentale innstillingen. Dette er mental innstilling som innebærer en tro på at å anstrenge seg for å mestre noe, og å be om hjelp til å mestre eller lære noe, er tegn på svakhet. Mennesker med en konstant mental innstilling ser ikke opplæring eller øvelse som en vei mot suksess og mestring. Dweck refererer imidlertid til en rekke suksessfulle idrettsutøvere som har lyktes «mot alle odds», på grunn av sin mentale innstilling, og hevder at disse historiene beviser hvilken enorm kraft som ligger i hodet til den enkelte (Dweck 2007:87-93). Dette underbygges av påstander fra de ulike utøverne, som for eksempel følgende: «Det er noe som motiverer og engasjerer meg når jeg opplever at jeg blir bedre» (Joyner-Kersee, sitert i Dweck 2007:93).

Dweck refererer videre til funn gjort av idrettsforskere for å definere hva som oppleves som suksess og fiasko av mennesker med en konstant kontra vekstorientert mental innstilling. Mennesker med en mental innstilling om vekst opplevde suksess når de lærte noe og forbedret seg. Suksess handler om å jobbe hardt og gjøre sitt beste for mennesker med denne mentale innstillingen. Dette står i skarp kontrast til hva mennesker med en konstant mental innstilling opplever som suksess, nemlig å vise at man er overlegen og mer verdifull enn andre. Fiasko –

som i seg selv er et negativt ladet ord – omtales som «tilbakeslag» i forbindelse med vekstorienterte i den norske oversettelsen av Dwecks bok om mental vekst. Et nederlag – eller tilbakeslag – oppleves som nettopp fiasko, med tilhørende ydmykelse, av mennesker med en konstant mental innstilling. De vil lete etter årsaker og unnskyldninger utenfor seg selv for å finne noen å klandre for fiaskoen. Vekstorienterte vil derimot motiveres av tilbakeslag, og se det som en informativ pekepinn om hva man trenger å forbedre (Dweck 2007:102-103).

Menneskers mentale innstilling innebærer også evnen til å ta kommando over prosesser i livet som gir suksess. Slike prosesser involverer å se nødvendigheten av å være i utvikling for å holde seg oppe på et visst nivå. Dersom man har en mental innstilling om vekst, vil man se behovet for – og verdien av – å lære og å utvikle seg kontinuerlig (Dweck 2007:102-106). I forbindelse med å oppnå og holde på suksess, er det nærliggende å anta at mennesker med en konstant mental innstilling, med sin klare overbevisning om medfødte evner og talent, fort vil bli forbigått av vekstorienterte som ser at øvelse og hardt arbeid gir resultater.

Dweck skriver at tjue års forskning har vist henne viktigheten av måten man betrakter seg selv på, og hvilken innstilling man har til seg selv, har stor betydning for hvordan man lever, om man blir den man ønsker å være, og om man oppnår det man vil (Dweck 2007:11-12).

Menneskers holdninger til risiko og anstrengelser, som hovedsakelig handler om å våge å prøve, å risikere å gjøre feil, og å prøve å lære dersom man ikke lykkes første gang, er en direkte følge av menneskers grunnleggende mentale innstilling; den konstante eller den vekstorienterte (Dweck 2007:16).

5. KOMPETANSEUTVIKLING

I de første kapitlene i denne oppgaven presenteres elementer fra et utvalg undersøkelser og forskningsrapporter som er relatert til kompetanseutvikling i arbeidslivet. På bakgrunn av disse kan man få et visst inntrykk av internasjonale og nasjonale tendenser innenfor dette området de siste årene. En hovedtendens innenfor en rekke sektorer er et økende fokus på læring og *forbedring*. Forbedring av tjenestekvalitet i bedrifter og organisasjoner anses ifølge HR-undersøkelsen 2009 som en av de viktigste drivkreftene for endring, og kompetanseutvikling har blitt en nødvendighet for å holde seg konkurransedyktig; for å overleve i et samfunn som er i stadig utvikling. I den samme undersøkelsen gis det uttrykk for at man forventer en økning i bruk av prestasjonsvurdering – som har status som en *forutsetning* for kompetanseutvikling – og økende bruk av prestasjons- og resultatbasert belønning som motivasjonsfaktor (Bolstad og Thorgersen 2009:11-16, 31).

Mye tyder imidlertid også på at de siste årenes samfunnsendringer og medfølgende kompetanseutviklingskrav i arbeidslivssituasjoner kan forbindes med opplevelser av stress, resignasjon, usikkerhet og andre negative utfall for mange av de involverte. Dette kan ikke betraktes som gode vilkår for kompetansefremmende utvikling, og det vil være av interesse for både organisasjonen og individet å forsøke å kartlegge mulige årsaker til denne typen negative konsekvenser av ulike kompetanseutviklingstiltak.

Det teoretiske materialet som har blitt lagt frem i de foregående kapitlene antas å kunne belyse flere faktorer som later til å ha betydning for forskjeller i, og mulige konsekvenser av, individuell tilnærming til kompetanseutvikling i arbeidslivet. I kapittel 3 redegjøres det for Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. I kapittel 4 presenteres ulike implikasjoner av tilfredsstillelse av grunnleggende behov, utdrag fra teorier om mestring og attribusjon samt elementer fra Nygårds filosofi om aktør-/brikkeperspektivet og Dwecks teori om mental innstilling. De ulike teoriene viser at det er mange faktorer – både kognitive og sosialkontekstuelle, individuelle og kollektive – som spiller inn på motivasjon og tilnærming til kompetanseutvikling. I dette kapitlet vil noen av de aktuelle faktorene undersøkes nærmere.

5.1. Motivasjon for kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling handler i all hovedsak om læring, som igjen forutsetter motivasjon. Motivasjon kan altså anses som en avgjørende faktor for at livslang læring og kompetanseutvikling skal være en realitet i arbeidslivet. Ifølge Deci og Ryan (1985a, 2000) er motivasjon et *kvalitetsspørsmål* fremfor et kvantitetsspørsmål. Det kan tenkes at mange av de nevnte problemene med kompetanseutvikling i virksomheter ligger i virksomhetenes anvendte motivasjonsfaktorer – eventuelt fravær av kompetansefremmende motivasjonsfaktorer. Innenfor selvbestemmelsesteorien, som ble presentert og redegjort for i kapittel 3, differensieres det mellom ulike motivasjonstyper på bakgrunn av individets omgivelser, og prosessene som foregår i dem. De ulike motivasjonstypene spenner fra *mekanistisk* til *organismisk*, fra *amotivasjon* til *indre motivasjon* og fra *ikke selvbestemt* til *selvbestemt*. Dette er ytterpunktene, og individets motivasjon for kompetanseutvikling kan dermed ligge mange steder på denne akse (jf. Figur 1, s. 42). Individuell motivasjon kan karakteriseres som situasjonsbetinget. Individets samspill med sine omgivelser, og hvilken motivasjonstype *omgivelsene* bygger opp under, vil derfor nødvendigvis kunne få store konsekvenser for individets motivasjon for, og møte med krav om, kompetanseutvikling i arbeidslivet.

Situasjonsbetingelser som har til hensikt å legge til rette for kompetanseutvikling eller prestasjonsorientering kan, i et sosialkognitivt perspektiv, skildres som faktorer som står i en bidireksjonal relasjon til arbeidstakeres individuelle tilnærmingsmåter til organisasjonens krav (Bandura 1986, 1997, omtalt i Bråten 2002:21-22, jf. kapittel 2.1). Miljøet i den enkelte organisasjon, og hvordan man motiverer sine ansatte og tilrettelegger for kompetanseutvikling, antas å ha en tidvis utslagsgivende rolle for individets opplevelser og tilnærminger til kravene som stilles. Samtidig kan man se at individers tidligere erfaringer vil kunne virke inn på hvordan man angriper kravet om kompetanseutvikling. Dette kan igjen få en viss innvirkning på mellommenneskelige faktorer som på ulike måter enten kan bygge opp under, eller hindre, tilfredsstillelse av individets grunnleggende behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi. I kapittel 4.2.1. ble dette samspillet mellom individ og sosial kontekst eksemplifisert ved å vise til individets autonomibehov. Et individ med lav persipert autonomi vil forvente kontrollerende omgivelser, og kan tolke forespørsler som tvang. Dette kan skape et behov for å gjøre motstand fremfor aktive forsøk på tilpasning i møte med krav

om kompetanseutvikling. Dersom individet gjør motstand mot de endringene som ønskes gjennomført i organisasjonen, kan dette oppfattes som at det er behov for *mer* kontroll, kanskje i form av et mer omfattende regelverk, noe som vil resultere i at individets autonomibehov hindres ytterligere (Skinner og Edge 2002:304,314-319).

Individets grunnleggende behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi danner fundamentet for utviklingen av Deci og Ryans (1985a, 2002, 2008a) selvbestemmelsesteori, som har fokus på individuelle og situasjonsbetingede variasjoner i motivasjon. Variasjoner i motivasjon – i atferdens energi og retning – og variasjoner i mestringsstrategier og kausalitetsplassering kan også, til en viss grad, tilskrives ens individuelle selvforståelse og mentale innstilling. Det er dermed grunn til å tro at de ulike individuelle opplevelsene i kjølvannet av virksomheters mål om effektivisering og kompetanseutvikling kan sees i sammenheng med de nevnte teoretiske betraktningene, som alle oppleves som relevante i en diskusjon om virksomheters vilkår for kompetanseutvikling.

Det vil være av interesse å se nærmere på hvilke tiltak som gjennomføres på organisasjonsnivå for å motivere sine ansatte til å utvikle sin kompetanse i takt med teknologiske fremskritt og endringer i markedet, og for å henge med i endringsprosesser i samfunnet for øvrig. Torp (2005b) viser til nye ideer om personalledelse og nye ideer om organisering som skal fostre kreative medarbeidere og nytenkning, videreutvikling og forbedring. Av disse faktorene synes det spesielt aktuelt å trekke frem den stadig økende bruken av innsats- og resultatbaserte belønningssystemer. Rapporter og publikasjoner som tar for seg endringer og ulike tiltak for effektivisering og forbedring i arbeidslivet de siste årene gir klare signaler om at karriereutvikling og innsats- og resultatbaserte belønningssystemer blir mer og mer utbredt i stadig flere virksomheter. Hensikten med disse tiltakene er å motivere til økt innsats innenfor ulike områder som skal øke gevinsten for virksomheten. Kompetanseutvikling for den individuelle arbeidstaker er ett av disse områdene, og et område som ifølge HR-undersøkelsen 2009 blir stadig viktigere i de ulike virksomhetene (Bolstad og Thorgersen 2009:16-17,31, Torp 2005b:131).

Økonomiske bonuser, feriereiser, firmaturer og andre konkrete, monetære og materielle belønninger brukes ofte som en ekstra motivasjonsfaktor for å få sine ansatte til å yte mer, og for å lykkes med å gjennomføre de store forandringene som markedskreftene krever for at virksomheten skal henge med i den stadig økende konkurransen som preger dagens

samfunnsutvikling. Fra et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv er det grunn til å spørre seg om slike innsats- og resultatbaserte belønningssystemer er den beste fremgangsmåten for å motivere til, og oppnå, kompetanseutvikling i virksomheter.

I selvbestemmelsesteorien differensieres det mellom ulike typer motivasjon, og hvilken motivasjonstype man har for den aktuelle oppgaven antas å ha stor betydning for menneskers atferd. Indre motivasjon vil si det samme som å handle ut fra indre tilfredsstillelse – egne behov og interesser – og regnes for å være knyttet til en opplevelse av autonomi. Om man er indremotivert, vil kompetanseopplevelsen være et viktig mål i seg selv (Kaufmann og Kaufmann 2003:51). Indre motivasjon fremheves som en viktig faktor for læring og utvikling, men trenger støtte utenfra for å styrkes og holdes ved like. Deci og Ryans referanser til studier som viser at mennesker har lett for å stagnere og miste interesse i ulike situasjoner – deriblant arbeidslivssituasjoner – indikerer at omgivelsene ikke gir rom for, eller tillater, den nødvendige utfoldelsen som kreves for å underbygge indre motivasjon i forbindelse med for eksempel kompetanseutvikling. Vår indre motivasjon er sårbar for forhold i omgivelsene som oppleves som kontrollerende (Deci og Ryan 1985a:43, Ryan og Deci 2000:70).

I kapittel 1.2.1. ble det vist til at prestasjons- og resultatvurdering anses som en forutsetning for å iverksette eventuelle forbedringstiltak, som igjen kan belønnes etter individets eller teamets prestasjoner og resultater. Slike vurderinger, og spesielt prestasjonsbetingede, innsats- og resultatbaserte belønningssystemer, kan trekkes frem som et godt eksempel på kontrollerende faktorer i omgivelsene som kan svekke individets indre motivasjon for de oppgavene som tiltaket innebærer, og forårsake et skifte fra indre til ytre motivasjon. Eksperimenter innenfor selvbestemmelsesteorien har gjentatte ganger vist at materielle eller monetære belønninger motvirker menneskers indre motivasjon. Denne typen belønninger har vist seg å føre til at motivasjonsnivået synker etter at man har mottatt belønningen, og blir lavere enn hva det var i utgangspunktet (Deci 1971, 1972b, omtalt i Deci og Ryan 2000:233). Hele 128 studier, utført over tre tiår, kunne bekrefte at all betinget, materiell belønning motvirket indre motivasjon signifikant (Deci, Koestner & Ryan 1999a, omtalt i Deci og Ryan 2000:234).

Sosialkontekstuell belønning – som oppmuntrende tilbakemeldinger som fører til kompetansefølelse underveis i en handling – kan imidlertid bidra til en *økning* i individets indre motivasjon for den spesifikke handlingen. Videre nevnes *fravær* av ydmykende

evalueringer som en faktor som kan underbygge og styrke indre motivasjon (Deci og Ryan 2000:70). I alle disse tilfellene er det viktig for individet å erfare en viss grad av selvbestemmelse for å øke eller opprettholde sin indre motivasjon for den aktuelle aktiviteten (Deci og Ryan 1985a:63).

Ytremotivert atferd finnes i flere variasjoner, med ulik grad av autonomi, men dreier seg hovedsakelig om å gjøre noe for å oppnå et utenforliggende resultat. Ytre motivasjonsfaktorer for ansatte i en organisasjon kan typisk være resultatbasert belønning i form av penger eller anerkjennelse, eller muligheter til å klatre i karrierestigen. Å adlyde – å gi etter ved å gjøre som noen andre ber deg om – kategoriseres også som ytremotivert atferd (Ryan og Deci 2000:71). Ettergivenhet er imidlertid også en *ytregulert* atferd, og kan dermed ikke karakteriseres som autonom (jf. Figur 1, s. 42).

Autonom motivasjon sammenfaller med individets grunnleggende behov for autonomi, og innebærer at individet identifiserer seg med verdien av en aktivitet. Både indre og ytre motivasjon kan altså bære preg av autonomi, men i varierende grad. Optimal autonom ytre motivasjon forutsetter at man integrerer den aktuelle reguleringen i sitt eget selvbegrep, som vil si det samme som at reguleringen *samsvarer* med ens egne verdier og behov. På denne måten kan ytremotivert atferd regnes som autonom (Ryan og Deci 2000:72-73, Deci og Ryan 2008a:182). Om man har som mål å oppnå en høyere stilling, som inkluderer høyere lønn og mer fleksibel arbeidstid, og deltar på et kurs for å få den nødvendige kompetansen for å klatre i organisasjonshierarkiet, kan dette karakteriseres som autonom, ytremotivert atferd.

For å kunne *integrere en regulering*, som er nødvendig for å oppleve autonomi i samspill med en virksomhet som opererer med reguleringer, er det nødvendig at man forstår *meningen* med reguleringen, og klarer å smelte det sammen med sine egne mål og verdier. Da kan man snakke om en holistisk – helhetlig – prosessering (Kuhl og Fuhrmann 1998, omtalt i Ryan og Deci 2000:74) som altså er avhengig av en følelse av valgfrihet, vilje og frihet fra ytre press mot å handle eller tenke på en spesiell måte.

Kontrollert motivasjon kan være ytreregulert i form av regler og/eller ytre betingelser som inkluderer belønning eller straff. Kontrollert motivasjon kan også bestå av introjisert regulering, som betyr en delvis internalisert handlingsregulering som initieres av for eksempel et ønske om anerkjennelse eller om å unngå straff. Mennesker som blir kontrollert erfarer et visst press for å tenke, føle eller gjøre noe på bestemte måter, og kan også oppleve at ens

atferd styres av indre kontrollerende imperativ; skulle, burde, må. Kontrollert motivasjon er dermed ikke forenlig med tilfredsstillelse av autonomibehovet, og vil ikke innebære selvbestemmelse (Deci og Ryan 1985a:157-159, Deci og Ryan 2008a:182).

Selvbestemt, autonom atferd kan altså være både indre- og ytre motivert, mens kontrollbestemt atferd vil initieres og reguleres enten av ytre, miljømessige faktorer som belønning, eller av indre kontrollerende faktorer som «skulle», «burde», «må» (Deci og Ryan 1985a:149,155-156). Autonom og kontrollert motivasjon kan begge initiere og styre handling – ha både energi og retning – og begge står dermed i kontrast til amotivasjon (Deci og Ryan 2008a:182).

Deci og Ryan (1985a) og Deci, Connell og Ryan (1989) viser til tallrike studier som tydelig konstaterer betydningen av autonomi for indre motivasjon ved å vise at virkemidler som trusler, overvåkning, evaluering og frister også motvirker indre motivasjon. Antakelig fordi disse virkemidlene også forårsaker en følelse av å bli styrt utenfra. Ved derimot å sørge for valgmuligheter og ved å anerkjenne menneskers indre erfaringer, fostret man følelsen av å være indrestyrt, noe som igjen gir næring til den indre motivasjonen og en økt tillit til egne prestasjoner. Påfølgende studier indikerte at faktorer som evaluering og pengebelønning, som viste seg å påvirke indre motivasjon i negativ retning, også hadde tilsvarende effekt på kreativitet, kognitiv fleksibilitet og begrepsmessig læring; for eksempel virket monetær belønning og evaluering negativt på kreativitet, kompleks problemløsning og dybdeprosessering av informasjon.

5.2. Ulike tilnæringsmåter til kompetanseutvikling

Noen mennesker har et ønske om å være i utvikling, å lære og å mestre noe nytt gjennom hele livet, mens andre, på et eller annet tidspunkt, mer eller mindre vil slå seg til ro med den kompetansen de har. Noen velger å gå utfordrende kompetanseutviklingskrav i møte med et genuint ønske om å oppleve mestring, mens andre gjør det de kan for å la være å bevege seg utenfor sin egen trygge sfære. I kapittel 1.2.1. gjengis noen spørsmål fra DeShon og Gillespies

(2005) artikkel om målorientering: hvorfor viser noen større grad av tilpasningsdyktighet enn andre? Hvorfor vil noen motstride seg organisasjonelle endringer selv om endringenes hensikt er økt kompetanseutvikling som skal komme alle i virksomheten til gode?

Selvbestemmelsesteorien belyser individuelle forskjeller i motivasjon, og de aktuelle spørsmålene kan sannsynligvis belyses tilstrekkelig ved å se nærmere på kognitiv evaluering, kausalitetsplassering, kausalitetsorientering og tilfredsstillelse av grunnleggende behov. Likevel synes det også relevant å se nærmere på individuelle forskjeller i selvforståelse og mental innstilling, som på mange måter henger nært sammen med faktorer i selvbestemmelsesteorien samt mestringsorientering og attribusjonsprosesser. Hva kjennetegner motivasjonen og tilnærmingsmåten til individer som får et positivt møte med kravet om kompetanseutvikling, og hva kjennetegner de som ikke gjør det?

Kausalitet dreier seg om forholdet mellom årsak og virkning, og persipert kausalitetsplassering – eller *locus of causality* - går i all hovedsak ut på hvor man finner, eller *plasserer*, årsaken til sin egen atferd; om årsaken ligger i (indre) eller utenfor (ytre) en selv, om det er kontrollerende eller autonomistøttende faktorer inne i bildet, og om sosialkontekstuelle faktorer oppleves å hindre eller støtte selvbestemmelse.

Kausalitetsplasseringen gjenspeiler individets persepsjon av årsakssammenhenger, og dannes på bakgrunn av oppfatning og prosessering – *kognitiv evaluering* – av informasjon i omgivelsene og informasjon fra ens eget indre. I kapittel 3.1.1, om persipert kausalitet og persipert kompetanse, fremmes fire påstander om hvilke faktorer som påvirker individers kognitive evaluering. Dette er informasjon som oppfattes og prosesseres før, under eller etter oppgaveinvolvering, og som vil danne en initierende faktor som igjen vil oppleves av individet som enten informerende, kontrollerende eller amotiverende. Denne kognitive evalueringen vil få betydning for ens indre motivasjon, fordi den vil virke inn på (I) individets kausalitetsplassering og (II) persiperte kompetanse, samt informerende, kontrollerende og amotiverende tilfeller (III) i omgivelsene eller (IV) i en selv (Deci og Ryan 1985a:62-65).

Ytre tilfeller som har betydning for initiering og regulering av atferd vil altså kunne påvirke et menneskes indre motivasjon ved at de påvirker ens persiperte kausalitetsplassering for den aktuelle handlingen. *Kontrollerende* faktorer i omgivelsene har vist seg å fremme en ytre persipert kausalitetsplassering og undergrave indre motivasjon, mens *autonomistøttende* faktorer har vist seg å fremme en indre persipert kausalitetsplassering og vil dermed bidra til å

øke ens indre motivasjon (Deci og Ryan 1985a:62). Ved at omgivelsene tilbyr for eksempel pengebelønning for å motivere til kompetanseutvikling, eller ved å være kontrollerende i form av urokkelige regler og rutiner for hvordan de ansatte skal gjennomføre sine arbeidsoppgaver for å oppnå virksomhetens mål, vil man kunne fremme en ytre persipert kausalitetsplassering i individet. Slike faktorer vil dermed, i de fleste situasjoner, bidra til å undergrave individets indre motivasjon for henholdsvis kompetanseutvikling og for arbeidsoppgavene generelt. For å fremme en indre persipert kausalitetsplassering, og dermed individets indre motivasjon, vil det være nødvendig med autonomistøtte fra omgivelsene, noe som innebærer reelle valgmuligheter for den ansatte (Deci og Ryan 1985a:154-155). Ved at ledelsen sørger for at de ansatte har valgmuligheter, og ved å anerkjenne den enkeltes følelser kan man bygge opp under individets følelse av selvinitiering – å være opphav til egne handlinger og egen atferd – og dermed tilfredsstille det grunnleggende behovet for autonomi (Deci og Ryan 2000:234).

Ytre tilfeller vil også kunne påvirke ens persiperte *kompetanse* i positiv eller negativ retning. Omgivelsene kan bygge opp under individets persiperte kompetanse ved å gi positive tilbakemeldinger når han/hun mestrer noe, og vil med dette kunne bidra til å øke individets indre motivasjon for aktiviteten. Å motta negativ tilbakemelding eller å oppleve gjentatte mislykkede forsøk kan derimot føre til persipert *inkompetanse* (Deci og Ryan 1985a:63). Ved å vise til Weiners attribusjonsteoretiske tilnærming til motivasjon i kapittel 4.3. kan man slå fast at persipert kompetanse er fordelaktig for hvordan individet angriper oppgaver som oppleves som utfordrende. Ved å se på seg selv som kompetent, er sannsynligheten også større for at man i etterkant av en oppgave attribuerer eventuelle nederlag til manglende innsats, som er en indre, ustabil kausal dimensjon, fremfor manglende evner. Å tilskrive et nederlag til manglende innsats fremfor manglende evner kan også forbindes med å ha en mental innstilling om vekst (jf. Dweck 2000, 2007).

Tilfeller som påvirker initiering og regulering av atferd har tre potensielle aspekter: (a) informerende, (b) kontrollerende og (c) amotiverende. Disse tre aspektene vil være ulikt fremtredende i ulike mennesker, eller hos samme person i ulike situasjoner, og vil virke inn på forandringer i persipert kausalitet og persipert kompetanse. De informerende, kontrollerende og amotiverende aspektene vil på hvert sitt vis få betydning for ens indre motivasjon. Det informerende aspektet vil kunne fremme selvbestemt, integrert atferd. Det kontrollerende aspektet vil fremme kontrollbestemt ytreregulert eller delvis internalisert atferd. Det

amotiverende aspektet vil fremme amotivert, ikke-intendert atferd (Deci og Ryan 1985a:63-64, jf. kap. 3.1.).

I arbeidet med utviklingen av kognitiv evalueringsteori fant man, som nevnt i kapittel 3.1. og 5.1., at pengebelønning kunne bidra til å redusere indre motivasjon. Monetær belønning kan forårsake et skifte fra en indre til en ytre persipert kausalitetsplassering. Belønning i form av gode tilbakemeldinger underveis i aktiviteten derimot, har vist seg å føre til økt kompetansefølelse, som igjen ville bidra til en styrket indre motivasjon for den aktuelle aktiviteten (Deci og Ryan 1985:49, Ryan og Deci 2000:70). Den mulige uheldige effekten av utstrakt bruk av individuelle bonusordninger og variabel lønn påpekes også i HR-undersøkelsen 2009. Denne typen ordninger kan undertrykke den ansattes indre motivasjon i møte med krav om for eksempel kompetanseutvikling, og påvirke atferden i en retning som virker uheldig for fellesskapet (Bolstad og Thorgersen 2009:31). Det kan for eksempel tenkes at individuelle bonusordninger kan føre til at mottakeren ser for seg muligheten til å bli en uunnværlig ressurs; i stedet for å dele på den kunnskapen man har gjennom kunnskapsutveksling, og i stedet for å se på sin egen kompetanse og kompetanseutvikling som et gode for hele virksomheten, kan bonusen bli et motivasjonstiltak som indirekte oppfordrer individet til å skjerme seg selv og sine kompetanseområder for å bedre sine egne utsikter til flere og større belønninger og bonuser. *Kollektiv* prestasjons- og resultatbasert belønning viser seg imidlertid å medføre færre negative bivirkninger enn de individuelle belønningsordningene, noe som henger sammen med den stadig mer anvendte måten å organisere arbeidet på; i grupper, eller *team*. Arbeider man som team, belønnes man også som team, og disse to tiltakene kan ifølge Bolstad og Thorgersen betraktes som faktorer som vil kunne underbygge hverandre. Videre nevnes det også i denne rapporten at *anerkjennelse* og *feedback* har vist seg som belønningsformer som vil kunne bidra til å underbygge individets indre motivasjon (Bolstad og Thorgersen 2009:31-32).

I en kompetanseutviklingssituasjon antas positive tilbakemeldinger, og informerende tilbakemeldinger, å være av stor betydning for den enkeltes indre motivasjon. I Danielsen og Serck-Hanssens rapport fra forsikringskonsernet, så man at *manglende* tilbakemeldinger fra ledelsen ble utpekt som et stort problem for de ansatte. De visste ikke om jobben de gjorde var bra nok, noe som kan hindre nødvendig internalisering og integrering av virksomhetens reguleringer. Dette har tidligere blitt utpekt som viktige faktorer for at den ansatte skal identifisere seg med virksomhetens krav til kompetanseutvikling, og se *hvorfor* de aktuelle

reguleringene kan betraktes som nødvendig tiltak. Manglende tilbakemelding viser seg dermed å hindre individets indre motivasjon for den aktuelle oppgaven (Danielsen og Serck-Hanssen 2000:111-112).

Effekten av belønning på indre motivasjon kan avhenge av individets persiperte kompetanse og tilbakemelding fra signifikante andre. Judith Harackiewicz' studie fra 1979, som også ble omtalt i kapittel 3.1.1., og som involverte lovnader om prestasjonsbetinget belønning til to forsøksgrupper, kan illustrere dette. Den ene gruppen fikk ikke noen tilbakemelding på egne prestasjoner, mens den andre fikk forholde seg til normer som skulle indikere hvordan de presterte underveis. Normene ble en informerende faktor for deltakerne, og sammen med løftet om prestasjonsbetinget belønning bidro de til å øke den indre motivasjonen for aktiviteten. Fraværet av normer å forholde seg til ble en kontrollerende faktor for den andre gruppen, og medførte et atskillig lavere nivå av indre motivasjon. I så måte kan prestasjonsbetinget belønning oppfattes som både informerende og kontrollerende, og dermed være både en positiv og en negativ faktor for ens individuelle indre motivasjon, avhengig av sosialkontekstuelle faktorer som tilbakemelding, eller mangel på dette, underveis i for eksempel en kompetanseutviklingssituasjon (Judith Harackiewicz 1979, omtalt i Deci og Ryan 1985a:88-90). Deci og Ryan omtaler en rekke empiriske studier i en av sine artikler om menneskelige behov og selvbestemt atferd. Blant annet nevner de eksperimenter som, i likhet med Harackiewicz' studie, viser at positiv tilbakemelding øker den indre motivasjonen i forhold til manglende tilbakemelding, og at negativ tilbakemelding virker negativt på indre motivasjon i forhold til manglende tilbakemelding. Dette kan settes i sammenheng med behovet for kompetanse; positive tilbakemeldinger kan tilfredsstillende individets behov for kompetanse, og dermed øke den indre motivasjonen, mens negative tilbakemeldinger signaliserer inkompetanse, noe som har negativ effekt for behovet for kompetanse og dermed motvirker indre motivasjon (Boggiano & Ruble 1979, Deci 1971, Deci & Cascio 1972, Deci & Ryan 1980, White 1959 omtalt i Deci og Ryan 2000:234).

Positiv tilbakemelding trenger tilsynelatende ikke å innebære ros, men vil kunne være positiv for individets tilnærming til kompetanseutvikling i kraft av å være informerende; opplysende, og dermed ikke kontrollerende. Informerende tilbakemelding vil også kunne tenkes å oppfattes forskjellig basert på tilbakemeldingens innhold i kombinasjon med individets selvforståelse og mentale innstilling.

Organismisk integreringsteori viser i hovedsak de ulike variantene av ytre motivasjon og kontekstuelle faktorer som fremmer eller hindrer internalisering og integrering av reguleringer (jf. Figur 1, s. 42 og Figur 2, s. 45). I forbindelse med ytre motivasjon i kapittel 5.1. nevnes ettergivenhet som eksempel på en ytre motivert og ytre regulert atferd. Ettergivenhet innebærer kontrollerende faktorer i omgivelsene, og kan dreie seg om regelverk man må føye seg etter for å unngå straff, eller betingelser som må oppfylles for å oppnå belønning. Ettergivenhet vil ikke innebære noen grad av autonomifølelse for individet, da det ikke er rom for å integrere den aktuelle reguleringen i sitt eget selvbegrep, noe som er nødvendig for at ytre motivert atferd skal regnes som autonom (Ryan og Deci 2000:71-72).

Miniteorien om kausalitetsorientering dreier seg om personlighetens påvirkning på motivasjon. Kausalitetsorienteringsteorien kan deles opp i autonomiorientering, kontrollorientering og ikke-personlig orientering. I forbindelse med gjengivelsen av JD-R-modellen (Van den Broeck et al. 2008:277-287, jf. kap. 4.1.) hevdes det at arbeidskrav – som assosieres med *kostnader* for individet – ikke nødvendigvis er negativt, så lenge de ikke overskrider den ansattes evne til å tilpasse seg. Men hvor går grensen mellom «destruktiv» og «konstruktiv» tilpasning? Ifølge Deci og Ryan går dette skillet ved grad av erfart autonomi.

Å være autonomiorientert innebærer selvregulering i den hensikt å oppnå selvvalgte mål. Indre eller ytre motivasjon spiller liten rolle i forhold til selvbestemmelse så lenge man opplever at man har en reell valgfrihet i prosessering av informasjon fra omgivelsene, og heller ikke styres av indre kontrollerende faktorer. Å være kontrollorientert vil derimot innebære at man gir etter for kontrollerende faktorer og reguleringer, i en selv eller i omgivelsene. Dette forårsaker *fravær* av reell valgfrihet, og kan resultere i at man blokkerer sine organismiske behov og følelser, tilpasser tankene sine til de gitte reguleringene og betingelsene, og oppnår kompetanse og effektivitet på områder som verdsettes og anerkjennes av signifikante andre. Dette går imidlertid på bekostning av ens indre motivasjon. Ens indre motivasjon vil avta etter hvert som man tilpasser seg de kontrollerende faktorene og undertrykker sine egne behov for å oppnå den betingede anerkjennelsen som preger denne orienteringen. Ikke-personlig orienterte føler seg inkompetente, og preges av å være amotiverte. Dette er en tilstand som kan utvikle seg til hjelpeløshet, og kan oppstå dersom man ikke erfarer noen grad av selvbestemmelse eller kompetanse i gitte situasjoner. For å komme seg ut av denne orienteringen, trenger man å erfare betingelser i den grad at man får anledning til å oppleve mestring. Betingede tilfeller kan forekomme i informerende eller

kontrollerende omgivelser. En viktig forskjell på disse er at kontrollerende omgivelser gir resultater når individet imøtekommer, og føyer seg etter de kontrollerende faktorene, mens informerende omgivelser gir resultater når individet selv tar initiativ. Kontrollerende betingelser vil ifølge Deci og Ryan fostre avhengighet for utfallet, undertrykke indre motivasjon og hindre internalisering utover ytre regulering og introjeksjon (se Figur 1, s. 42). Informerende betingelser vil derimot kunne bidra til å støtte individets autonomibehov, og fremme valgfrihet og initiativ. (Deci og Ryan 1985a:149,153-162).

Autonomiorienterte assosieres med høy grad av selvbestemmelse, og det kan trekkes en parallell til Nygårds aktørbegrep i det å ha persipert innflytelse over handling og handlingsresultater. Denne orienteringen vil med stor sannsynlighet innebære en forventning om å lykkes med oppgaver som oppfattes som viktige, og motivere til *tilnærming* fremfor unngåelse. Dette kan i seg selv beskrives som en konstruktiv motivasjonstilstand i henhold til å møte kravet om kompetanseutvikling. Tilnærmingsmotiverte antas også å være bedre rustet til å takle eventuelle tilbakeslag, som en følge av hvordan tilnærmingsmotiverte attribuerer årsaker til nederlag og mislykkede forsøk. Kausale dimensjoner, som omtalt i kapittel 4.3., er kjernen i Bernard Weiners attribusjonsteoretiske tilnærming til motivasjon, og begrepsfester årsaker til suksess eller nederlag gjennom individets attribusjonsprosess, eller oppfatning av årsakens plassering, stabilitet og kontroll. Individets ulike tilnærmingsmåter til kompetanseutvikling gjenspeiler den individuelle forventning og verdi i forkant av tilnærming/unngåelse, og kan få konsekvenser for den enkeltes attribusjonsprosess i etterkant.

Resultater fra HR-undersøkelsen 2009 viser tendenser i tiden som går ut på å gi ansatte mer autonomi og selvbestemmelse. Det handler om å myndiggjøre medarbeiderne, og å gi muligheter for å påvirke egen arbeidshverdag. For mennesker som er opptatt av å ha autonomi, vil dette være en betydningsfull motivasjonsfaktor. Samtidig rapporteres det om økende bruk av regler og rutiner for å standardisere, koordinere, kontrollere og effektivisere arbeidet, noe som står i kontrast til autonomibehovet. Dette er åpenbart et paradoksalt trekk ved det nye arbeidslivet, og Bolstad og Thorgersen påpeker at det er grunn til å tro at mange virksomheter må ta stilling til dilemmaet som ligger i ønsket om kontroll og standardiserte prosesser kontra autonomistøtte (Bolstad og Thorgersen 2009:17-18).

På Ringnes Bryggeri utenfor Oslo har de tatt i bruk en noe omstridt metode for å systematisere og effektivisere det daglige arbeidet; *Lean*, utviklet av Toyota, med utspring i

Henry T. Fords kjente samlebandfilosofi. For ledelsen i Ringnes har det vært viktig å la de ansatte være med i prosessen med å innføre denne metoden, ved at de selv finner forbedringspotensialet. Med satsning på utdannelse i form av kurs og oppfølging for alle lederne, har motstanden som først preget nyheten om endringene gradvis avtatt. En av de ansatte hevder at økt medbestemmelse ved at ledelsen har latt de ansatte ta ansvar og slippe til, har hatt en positiv innvirkning på engasjementet (Aftenposten.no 28.09.09). Dette kan illustrere betydningen av medbestemmelse for ansatte i forbedrings- og kompetanseutviklingssituasjoner. Det kan også illustrere øvrige sosialkontekstuelle faktorer som betydningen av at de ansatte inkluderes i innføring av reguleringer, at de får anledning til helhetlig prosessering av faktorer i omgivelsene og i seg selv (Kuhl og Fuhrmann 1998, omtalt i Ryan og Deci 2000:74, jf. kap. 5.1.), samtidig med at de får erfare valgfriheten som er avgjørende for indremotivert atferd. Mens persipert kompetanse er nødvendig for alle typer motivasjon, trenger man også persipert *autonomi* – reell valgfrihet – for å underbygge og opprettholde indre motivasjon (Deci og Ryan 2000:235).

Autonomiorienteringen fra kausalitetsorienteringsteorien har blitt assosiert med Nygårds selvforståelsesbegrep. Teorien om kausalitetsorienteringer kan også, til en viss grad, knyttes til Dwecks teori om mental innstilling, i at den handler om personlighetens påvirkning på motivasjon. Kausalitetsorienteringsteorien kan kanskje sies å være mer nyansert i sitt bilde på hva som driver – eller ikke driver – mennesket til handling. Både Nygård og Dweck polariserer menneskers selvforståelse og mentale innstilling som henholdsvis aktør versus brikke og konstant versus vekstorientert. De tre kausalitetsorienteringene autonomiorientering, kontrollorientering og ikke-personlig orientering var også i utgangspunktet ment å kategorisere mennesker og deres personlighet. Dette ble imidlertid modifisert til at man kan finne en *gradering* av de ulike orienteringene i alle mennesker, at de ulike orienteringene kan være situasjonsbetingede, og at de har gjensidig påvirkning på hverandre (Deci og Ryan 1985a:153-154). Det er rimelig å anta at også selvforståelsesbegrepet og teorien om mental innstilling er mer nyansert enn hva det gis uttrykk for om man bare gjengir de klart kontrasterende begrepene som benyttes i litteraturen. Forskjeller i selvforståelse og mental innstilling kan være situasjonsavhengige, men også individuelle i den forstand at noen vil være med *tilbøyelige* til å opptre som selvbestemmende aktører versus ytrestyrte brikker (Nygård 1993:41). Ens selvforståelse og mentale innstilling kan altså sies å ligge til grunn for den individuelle tilnærmingen til krav om

kompetanseutvikling i arbeidslivet, men vil også påvirkes av miljømessige og situasjonelle faktorer. Man kan ta med seg en relativt stabil disposisjon for den ene eller den andre tilnærmingen til en oppgavesituasjon, men sosialkontekstuelle faktorer og situasjonsbetingelser kan forandre denne tendensen. Som oftest vil en slik forandring være midlertidig, men den kan også bli forholdsvis permanent (Dweck 2000:133).

Interesse for det aktuelle området, og interessens intensitet vil også virke inn på måten man tilnærmer seg kompetanseutviklingskravet på. Dette er faktorer som sannsynligvis vil samsvare med individets motivasjonstype for den aktuelle handlingen; plassering av motivasjon på aksene fra amotivasjon til indre motivasjon (jf. Figur 1, s. 42) samt ulike typer mestringsmotivasjon og mestringsstrategier. Intensjonalitet i mestring og primærkontroll kan vanskelig tenkes å samsvare med en selvforståelse som bærer preg av å være en brikke. Det anses imidlertid som nødvendig å erfare en viss grad av primærkontroll for å oppnå en følelse av kompetanse, og kontroll over resultater (Skinner og Edge 2002:328, jf. kap. 4.2.). For mennesker som ser på seg selv som en brikke, vil det være nødvendig å erfare en viss grad av primærkontroll; at man kan forandre omverdenen så den samsvarer med egne ønsker. Det vil også være nødvendig å erfare at man er ansvarlig for sine egne handlinger, og at det man foretar seg får konsekvenser. Her vil situasjons- og resultatbetingelser kunne få en positiv innvirkning på menneskers selvforståelse dersom de brukes riktig av de signifikante andre, og dersom de ulike betingelsene (fortrinnsvis *tilbakemelding*) kommuniseres på en måte som gjør at mottakeren oppfatter den som informerende (jf. kap. 4.1.).

Kontrollorienterte styres av kontrollerende interpersonlige eller intrapsyriske initierende faktorer, og erfarer ingen reell valgfrihet; ingen persipert autonomi. Dette fører gjerne til at individet tilpasser sine egne tanker og behov til de rådende reguleringene, og undertrykker selvet. Man kan oppnå høy kompetanse gjennom kontrollorientering ved betinget anerkjennelse og belønning, og kontrollorienterte er gjerne ettergivne og tilpasningsdyktige. Dette er imidlertid ikke en selvbestemt kompetanseutvikling, og kan ikke sies å være indremotivert, nettopp fordi man med en kontrollorientert tilpasning undertrykker selvet. Kontrollorienterte vil oppsøke kontrollerende situasjoner, og ikke vektlegge sine egne behov (Deci og Ryan 1985a:158-159).

Den ikke-personlige orienteringen kan på noen områder sammenlignes med følelsen av å være en brikke i sitt eget liv (Nygård 1993), eller å ha et syn på egne evner som tilsier at de er konstante, og ikke kan utvikles (Dweck 2000, 2007). En brikke fordi denne orienteringen involverer liten – om noen i det hele tatt – grad av selvbestemmelse og kompetanse, og at det man foretar seg dermed anses som umotivert eller som et resultat av ytre krefter som man ikke kan kontrollere. Konstant mental innstilling fordi eventuelle nederlag søkes forklart av indre eller ytre faktorer som en selv ikke kan styre, og fordi ens mestringsorientering springer ut fra et behov for bekreftelser på evner man allerede er i besittelse av, ikke hva man kan ha mulighet til å mestre dersom man forsøker å tilegne seg den aktuelle kompetansen. Ikke-personlig orienterte vil føle seg inkompetente, indre og ytre krefter anses som ukontrollerbare, og man preges av amotivasjon. Amotivasjon kan utvikle seg til en følelse av hjelpeløshet, og ansatte som befinner seg i situasjoner hvor det ikke tillates selvbestemmelse eller persipert kompetanse kan bli amotiverte. For å kunne bevege seg bort fra en ikke-personlig orientering, trenger man å erfare mestring. Betinget, sosialkontekstuell belønning, som anerkjennelse og positiv tilbakemelding, vil kunne bidra til dette (Deci og Ryan 1985a:71,159-161).

Teorien om grunnleggende behov kan beskrives som en teoretisk stadfesting av de tre elementene som danner grunnlaget for selvbestemmelsesteorien i sin helhet; at mennesket må erfare en viss grad av både kompetanse, tilhørighet og autonomi for å utvikle en optimal, sunn personlighet (Deci og Ryan 2002:6). Som det har kommet frem i de øvrige miniteoriene i selvbestemmelsesteorien er en sunn personlighetsutvikling, som innebærer tilfredsstillende av individuelle grunnleggende behov, viktig for hvordan man angriper endringer og krav om kompetanseutvikling i arbeidslivet.

5.3. Mulige konsekvenser

I rapporten fra forsikringskonsernet (Danielsen og Serck-Hanssen 2000) er det lagt stor vekt på negative konsekvenser av det nye arbeidslivet. Det er ikke slik at det nye arbeidslivet

utelukkende påvirker arbeidstakeren i negativ retning, men de negative konsekvensene er en viktig del av bildet som dannes når man ser på mulige konsekvenser av det nye arbeidslivet for den enkelte arbeidstaker. Innledningsvis ble det lagt frem flere kjennetegn på dette nye arbeidslivet, som økt konkurranse og teknologisk utvikling, ideer om personalledelse, om den moderne virksomhet, om organisering som fostrer kreative medarbeidere og nytenkning, videreutvikling og forbedring. Som eksempel på disse nye ideene nevnes fleksibel arbeidsorganisering, individorientert og strategisk personalledelse samt innsats- og resultatbaserte belønningssystemer. Videre nevnes organisasjoners struktur, som også har endret seg i tråd med samfunnets utvikling (Torp 2005b:129-132). Med dette signaliserer organisasjonen et ønske om å henge med i samfunnet, og et ønske om å motivere sine ansatte til å være i bevegelse, fremover, mot nye mål og nye måter å gjøre ting på for hele tiden å bli bedre.

Innsats- og resultatbaserte belønningssystemer nevnes som en etter hvert mye brukt motivasjonsfaktor for effektivisering og kompetanseutvikling, og det vil være interessant å se nærmere på hvilke konsekvenser organisasjoners ulike situasjonsbetingelser kan tenkes å få. I tillegg til den nevnte negative følgen for indre motivasjon som resultat av utstrakt bruk av denne typen belønning, kan materielle, monetære belønningssystemer også tenkes å føre til ulik grad av konkurranse mellom kollegaer, som kan bli en kime til dårligere arbeidsmiljø.

Samtidig med det økende fokuset på kompetanseutvikling, har man i større grad tatt i bruk forholdsvis nye måter å organisere arbeidet på, som teamarbeid og åpne kontorlandskaper, og økt fleksibilitet i form av hjemmekontor og fleksibel arbeidstid som gir muligheter til å styre mye av arbeidsdagen selv. Fleksibilitetstenkningen har også fått betydning i numerisk og funksjonell forstand, ved å sette ut arbeidsoppgaver til andre, variere størrelsen på egen arbeidsstokk, og opplæring i flere arbeidsområder. Det har blitt stadig mer utbredt å kjøpe tjenester eller leie arbeidskraft av andre bedrifter og å bruke midlertidige ansettelser for å få variasjon i egen arbeidsstokk (numerisk fleksibilitet). Med funksjonell fleksibilitet menes det at de ansatte får opplæring i flere arbeidsområder – såkalt *multitasking* – samt jobbrotasjon og organisering i arbeidsgrupper (Barth og Ringdal 2005:43-45).

De nevnte fleksibilitetsfaktorene – både numerisk og funksjonell – og mindre klarhet i roller og ansvarsfordeling som resultat av en flatere maktstruktur, kan i mange tilfeller skape grobunn for usikkerhet blant de ansatte (Sennet 1998, omtalt i Torp 2005b:136-137). I

situasjoner hvor man opplever usikkerhet i forhold til gjennomførelse og mål i det daglige arbeidet, er det ikke sikkert at autonomibehovet står sterkest, men at behovet for kompetanse bør prioriteres. Det legges vekt på at følelsen av å være kompetent kan styrke ens indre motivasjon, men at kompetansefølelsen forutsetter persipert autonomi (Deci og Ryan 2000:70). Man må dermed finne måter å styrke de ansattes autonomi på, samtidig som man legger til rette for å øke individets persipert kompetanse.

Kompetansebehovet dreier seg som sagt om å føle seg kompetent, eller kapabel, og Kanfer og Ackerman konseptualiserer arbeidskompetanse som evner, kunnskap og ferdigheter, motivasjon, personlighet og selvbegrep (Kanfer og Ackerman 2007:339, jf. kap. 4.2). Ens persiperte arbeidskompetanse er altså et resultat av alle disse faktorene. Kan det dermed tenkes at kravet om kompetanseutvikling i seg selv vil kunne bidra til å skape en følelse av inkompetanse hos den enkelte arbeidstaker? Dersom man møter et krav om å utvikle sin kompetanse, er dette en indikasjon på at den kompetansen man allerede besitter ikke er nok, eller *bra* nok. I samfunnet slik det er i dag, er det grunn til å tro at ledelse og ansatte deler en oppfatning om at livslang læring og kompetanseutvikling er nødvendig for å holde seg konkurransedyktig. Likevel er det altså mange individuelle faktorer som spiller inn, sånn som ulike mentale innstillinger og ulike oppfatninger av sine egne evner, sin egen innflytelse på resultater og sin egen innvirkning på omgivelsene. For mennesker med en konstant mental innstilling kan et krav om kompetanseutvikling tenkes å skape grobunn for en følelse av inkompetanse, og bli en stressfaktor. Dette vil forsterkes dersom det nye materialet oppleves som komplisert og lite tilgjengelig; at man må bruke tid for å tilegne seg den relevante kompetansen, og kanskje ikke mestrer det fullt og helt umiddelbart.

I Danielsen og Serck-Hanssens (2000) rapport fra et forsikringskonsern i endring, måtte de ansatte øke sin kompetanse på flere områder som et resultat av ledelsens omorganisering av driften. Man gikk fra å ha differensierte, spesialiserte arbeidsoppgaver til et krav om å praktisere ideen om funksjonell fleksibilitet; «alle skal gjøre alt» (jf. *multitasking*, Barth og Ringdal 2005:43-45). Konsernet la til rette for læring ved blant annet å sende arbeidstakerne på kurs. Dette førte imidlertid til at de som til enhver tid skulle holde driften i gang på kontoret, fikk en arbeidsmengde og et tidspress som ble en stor belastning. De fikk ikke mulighet til ta seg den tiden de trengte for å praktisere det de hadde lært, men falt i stedet tilbake i gamle rutiner og måter å arbeide på. I stedet for at kursdeltakelsen styrket individets kompetansefølelse, ble den nye kunnskapen et nytt frustrasjonsmoment, en kilde til forsterket

*in*kompetanse og en følelse av utilstrekkelighet og resignasjon som følge av redusert bemanning i kombinasjon med kravene om økt funksjonell fleksibilitet.

Innføringen av den nye ideologien om at alle skulle gjøre alt innebar en omlegging fra spesialiserte til generaliserte arbeidsoppgaver i forsikringskonsernet som ble gjenstand for undersøkelse av Danielsen og Serck-Hanssen i 2000. I praksis ville dette si at alle måtte beherske flere arbeidsoppgaver enn tidligere, og dermed øke sin kompetanse. Dette utviklet seg til å bli en byrde for mange av de ansatte (Danielsen og Serck-Hanssen 2000:107). Hadde det utelukkende vært snakk om kompetanseutvikling på det som allerede var den enkelte arbeidstakers kompetanseområde, ville kanskje resultatene av undersøkelsen sett annerledes ut. Behovet for kompetanseutvikling springer ut fra andre behov, som å møte, og holde følge med, et marked i utvikling, og innebærer flere faktorer. I dette tilfellet var noen av faktorene uklar struktur i forhold til roller innad i organisasjonen, store omveltninger med innføring av nye arbeidsverktøy, nye arbeidsoppgaver, ny ideologi og nye måter å gjøre den samme jobben på. Presset ble for stort for mange av de ansatte, og vanskeliggjorde ny læring i de rammene som organisasjonen nå utgjorde. Det individuelle behovet for kompetanse, som omtales av Deci og Ryan som grunnleggende for individets velvære (Deci og Ryan 2002:22), ble ikke møtt. Følgelig ble det vanskelig for de ansatte å møte ledelsens krav om effektivisering. Kompetansebehovet handler om en opplevelse av seg selv som effektiv og virksom i interaksjoner med sine sosiale og fysiske omgivelser, og å oppleve muligheter til å utøve og uttrykke egne evner (Deci, 1975; Harter, 1983; White, 1959, omtalt i Deci og Ryan 2002:7, Skinner og Edge 2002:301). Dette kan man ikke si var tilfellet i det aktuelle forsikringskonsernet på det tidspunktet intervjuene ble foretatt.

Problemer med uklarhet i roller trekkes også frem som et stort problem – kanskje det største problemet – i forsikringskonsernet (Danielsen og Serck-Hanssen 2000:112). I tillegg til rolleklarhet, som ble en følge av den nyinnførte ideologien om at alle skulle gjøre alt, var det flere faktorer i konsernet som ble problematiske for de ansatte og deres følelse av tilhørighet. Ingen av de tolv intervjuede beskrev organisasjonen likt, noe som kan indikere et tilhørighets- og helhetsproblem for organisasjonen. Hadde man jobbet sammen mot de samme målene, kommunisert godt med hverandre, og hatt klarhet i arbeidsfordelingen, vil det være nærliggende å tro at de ansatte hadde gitt et mer entydig bilde av organisasjonen.

Innføring av effektiviseringstiltak som nye dataverktøy gjorde enkelte arbeidsoppgaver overflødige, og bidro til en følelse av fremmedgjøring blant de ansatte. Over halvparten av staben sluttet i løpet av de første årene etter omleggingen, og sykefraværet steg. Det høye sykefraværet ble individualisert av ledelsen, og hele situasjonen med fremmedgjøring, sykefravær og oppsigelser kan tenkes å være relatert til manglende tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet, men også manglende erfart sosial støtte, som beskrevet av Skinner og Edge (2002:297-298,322) i kapittel 4.2 og 4.2.1.

Det grunnleggende behovet for tilhørighet er et psykologisk behov for å være sammen med andre i trygge omgivelser, å bli akseptert av andre (Deci og Ryan 2002:7), og anses for å være et viktig element for den individuelle psykologiske velvære. Det eksisterte et arkitektonisk stillingshierarki på det ene kontoret i forsikringskonsernet til tross for den rådende ideologien som tilsa at alle skulle gjøre alt. Denne ideologien skapte et mer markert behov for en uformell læringsarena hvor man kunne lære av hverandre, men når de med mest kompetanse ble isolert fra resten av arbeidstakerne, ble den uformelle læringsarenaen såpass svekket at det motarbeidet, i stedet for å fremme, både kompetanse- og tilhørighetsbehovet for arbeidstakerne. De nevnte utsagnene fra ledelsen som signaliserte mistro til de ansatte og de ansattes forklaring på det tidvis svært høye sykefraværet, bidrar til å styrke en skildring av konsernet som lite støttende for de ansattes grunnleggende behov.

I JD-R-modellen nevnes arbeidsmengde og organisasjonelle forandringer som eksempler på elementer i en arbeidssituasjon som kan oppleves som arbeidskrav i den forstand at det kan kreve personlig kapasitet og assosieres med psykologiske og fysiske kostnader. Det påpekes videre at så lenge arbeidskravene ikke overskrider den ansattes evne til å tilpasse seg, er de ikke nødvendigvis negative. Arbeidsressurser skal imidlertid stimulere til personlig vekst, utvikling og læring, som muligheter til å utnytte sine evner og oppleve støtte fra overordede, noe som regnes som utelukkende positivt (Van den Broeck et al. 2008:278, jf. kap. 4.1.). I rapporten fra det omtalte forsikringskonsernet (Danielsen og Serck-Hanssen 2000) så man derimot en annen utvikling. De ansatte var inne i en periode med forholdsvis læringsintensivt arbeid i den forstand at de opplevde store læringskrav og gode *formelle* læringsmuligheter. De deltok på kurs, noe som skal stimulere til læring og kompetanseutvikling og som i utgangspunktet regnes som positivt og karakteriseres som en arbeidsressurs. Rapporten sier ingenting om kursene i seg selv, men om problemene som oppstod på kontoret for de som hadde deltatt på kurset, men som ikke fikk tid til å praktisere nye arbeidsmåter på grunn av

underbemanning. Læringsmulighetene i det *daglige arbeidet* kunne dermed ikke karakteriseres som tilfredsstillende. Den eventuelle indre motivasjonen for arbeidet avtok sannsynligvis som følge av dette. Den økte arbeidsmengden, og det faktum at et element som i utgangspunktet skulle være en arbeidsressurs ble forvandlet til et arbeidskrav, medførte at opplevelsen av situasjonen etter kurset ble preget av frustrasjon, tidspress, inkompetanse og utilstrekkelighet fremfor kompetanse og autonomi, som gjentatte ganger har blitt utpekt som viktige faktorer for å underbygge og opprettholde indre motivasjon for kompetanseutvikling.

Nygård viser til at menneskers måter å arrangere arbeidsbetingelser på er en konsekvens av den enkeltes selvforståelse og oppfatning av den menneskelige natur. Det er derfor grunn til å tro at situasjoner som har kompetanseutvikling for den individuelle arbeidstaker som mål, vil arte seg ulikt etter hvilken selvforståelse man har – både som leder og ansatt (Nygård 1993:22). Selvforståelse kan på mange måter sammenlignes med *selvsystemer* (eng. *self-system processes*), tatt i betraktning at det handler om en relativt varig overbevisning angående selvet og verden rundt. Denne overbevisningen, selvsystemet eller selvforståelsen, kan beskrives som en samlet vurdering av seg selv, og dannes på bakgrunn av erfaringer fra sosial interaksjon som har resultert i ulike grader av erfart tilhørighet, kompetanse og autonomi. Videre vil disse selvsystemene fungere veiledende i deltakelse og tolkning av påfølgende sosiale interaksjoner, og medvirke til å lage overbevisende erfaringer fra en «tilsynelatende virkelighet» (Connell & Wellborn 1991, Fridja 1988, omtalt i Skinner og Egde 2002:302).

Forskningsrapportene og artiklene som ble lagt frem innledningsvis, og som har blitt trukket frem i forbindelse med redegjørelse av de ulike teoriene underveis i denne oppgaven, indikerer at situasjoner som hindrer tilfredsstillende av individets grunnleggende behov kan få negative konsekvenser for individets tilnærming til krav om kompetanseutvikling. Manglende tilfredsstillende av kompetansebehovet kan føre til en opplevelse av inkompetanse og resignasjon. Dersom omgivelsene ikke lykkes i å tilfredsstille individets autonomibehov kan man utvikle lært hjelpeløshet samt manglende handlingsregulering og intensjonalitet i mestring. Dette resulterer i at man ikke erfarer å ha noen reelle valg i det man foretar seg, og man kan oppleve seg selv som en brikke; en marionett som styres av ytre krav. Omgivelser som stimulerer individets opplevelse av seg selv som en aktør, og som støtter ens grunnleggende behov for autonomi, vil derimot *redusere* sannsynligheten for lært hjelpeløshet, og heller fremme internalisering av integrert handlingsregulering. Dette

innebærer at de ytre kravene samsvarer med individets egne behov og refleksjoner rundt endrings- og læringstiltak, og at individet ser *hvorfor* virksomheten stiller krav til individuell kompetanseutvikling (jf. Figur 1, s. 42). Dersom man ser, og bifaller, nødvendigheten av å utvikle egen og kollegers kompetanse, er sannsynligheten stor for at autonomibehovet tilfredsstilles, og at ens indre motivasjon for de aktuelle tiltakene styrkes.

Dersom omgivelsene er autonomistøttende og bygger opp under individets øvrige grunnleggende behov, er det også sannsynlig at individet får en vekstorientert mental innstilling som følge av dette. Som konsekvens av omgivelsenes fostring av individets overbevisning om at ens egne kunnskaper og evner kan utvikles og forbedres, vil man med stor sannsynlighet innta en tilnærmingsorientert mestringsstrategi. Dette vil innebære et fokus på problemløsning og strategilegging for å oppnå det ønskede resultatet; å mestre. I motsatt fall vil man forsøke å unngå utfordrende situasjoner, som å gi seg i kast med ulike former for kompetanseutvikling, i frykt for å få bekreftet hva man ikke kan (Dweck 2000:2-3, Dweck 2007:12-13). Mestringsmål og prestasjonsmål vil danne situasjonsbetingelser i en organisasjon som ønsker å gjennomføre tiltak for kompetanseutvikling, og kan være avgjørende for hvordan individet takler endring og eventuell motgang.

Nygård (1993) deler selvforståelsesbegrepet inn i de to kontrasterende «menneskegruppene» aktører og brikker, hvor aktøren opplever stor grad av selvbestemmelse, mens brikken føler seg styrt av ytre, ukontrollerbare forhold. Det handler om hvilken mening man tillegger en situasjon, og hvor eller hvordan man ser seg selv i forhold til den aktuelle situasjonen. Carol S. Dweck (2000, 2007) fremmer to kontrasterende mentale innstillinger i sin teori; den konstante mentale innstillingen versus den mentale innstillingen om vekst. Mennesker med en konstant mental innstilling kan til en viss grad sammenlignes med mennesker som opplever seg selv som en brikke. En person med en konstant mental innstilling vil ha en tendens til å vurdere sine egne evner og anlegg som *karaktertrekk* og klassifisere disse som sterke versus svake og positive versus negative. Dette innebærer også en overbevisning om at man har begrensede muligheter til å utvikle sine evner. Behovet for kompetanse er i aller høyeste grad til stede for mennesker med en konstant mental innstilling, men motivasjonen for kompetanseutvikling kan dermed antas å være svekket som følge av den mentale innstillingen. Opplevelsen av seg selv som virksom i forhold til læring vil sannsynligvis være svakere hos mennesker som ser intelligens og evner som en gitt størrelse. Motsetningen til mennesker med den konstante mentale innstillingen, er mennesker med den mentale innstillingen om vekst,

eller *vekstorienterte*. Vekstorienterte preges i all hovedsak av å ha tiltro til at egne evner kan utvikles om man bare gjør en aktiv innsats. Vekstorienterte kan i så måte sammenlignes med Nygårds aktør; man er potensielt fri og potensielt kapabel, men man må sette seg mål og gjøre aktive forsøk på å oppnå dem. Som vekstorientert aktør ser man på seg selv som innflytelsesrik i forhold til sine omgivelser, og innflytelsesrik i forhold til hva man har mulighet for å oppnå. Hvor mye man lærer og hvor mye man utvikler seg er i vekstorientertes øyne avhengig av egen innsats, ikke av ytre krefter. En mulig konsekvens av å ha en mental innstilling om vekst, som kan inkludere et sterkt individuelt lærings*initiativ*, er dermed en evne til selv å gjøre jobben mer lærerik (Nyen 2004a:54, jf. kap. 2.1.1.).

En annen mulig konsekvens av ens individuelle selvforståelse og mentale innstilling, er ens individuelle mestringsstrategi; hvordan man angriper den aktuelle oppgaven. De to kontrasterende mestringsstrategiene som er rettet mot tilnærming versus unngåelse har blitt nevnt i flere kapitler i denne oppgaven (Skinner og Edge 2002:297-329). Disse kan beskrives som to hovedkategorier av hvordan man som arbeidstaker takler krav om kompetanseutvikling i arbeidslivet; ved å gå dem i møte og ta krevende oppgaver som en utfordring, eller ved å forsøke å unngå potensielle trusler for selvbildet. Mestringsstrategier som rettes mot tilnærming innebærer en overbevisning om at man kan foreta seg noe aktivt for å overkomme en hindring, som å utvikle sin kompetanse som ikke lenger er tilstrekkelig for å møte organisasjonens og samfunnets krav og endringer. Tilnærming til utfordrende oppgaver, som i dette tilfellet er det motsatte av unngåelse, bærer preg av at man oppfatter seg selv som kompetent, og kan være et resultat av at individet ser seg selv som aktør, og har en mental innstilling om vekst. Dette innebærer at man ser seg selv som en aktiv deltaker i det som skjer i eget liv, og at man opplever at man har kraft til å påvirke utfall og til å utvikle sine evner. Med en strategi rettet mot tilnærming, vil man være i stand til å møte krav om kompetanseutvikling på en konstruktiv måte. Unngåelse handler derimot om å flykte fra situasjoner som utfordrer ens evner og kompetanse. Mennesker som tyr til unngåelse som mestringsstrategi gjør gjerne dette som et resultat av lav persipert kompetanse, eller av frykt for resultatet – at man skal mislykkes – som med sikkerhet vil få vedkommende til å føle seg inkompetent. Unngåelse kan være et resultat av at individet har en konstant mental innstilling, og ikke ønsker å få bekreftet eventuelle mistanker om at man ikke er i besittelse av de nødvendige evnene for å mestre det som kommer. Man resignerer før man har prøvd, fordi

man frykter de mulige konsekvensene. Denne tilnærmingen vil være svært lite produktiv i møte med krav om kompetanseutvikling.

6. AVSLUTTENDE SAMMENFATNING

I denne oppgaven har Deci og Ryans (1985a, 2002, 2008a) teori om selvbestemmelse, samt utdrag fra teorier om mestring, attribusjon, selvforståelse og mental innstilling stått i sentrum, med et ønske om å kaste lys over kompetanseutvikling i et arbeidsliv i stadig endring. Det har vært av spesiell interesse å se nærmere på ulike organisasjonelle situasjonsbetingelser for kompetanseutvikling, og hvilke konsekvenser ulike individuelle tilnærmingsmåter til kompetanseutviklingskravet kan få for den enkelte arbeidstaker i samspill med sine omgivelser.

Det har blitt vist til artikler som tar for seg den stadig økende kompleksiteten og effektiviseringen gjennom teknologiske og strukturelle endringer som gjenspeiler dagens endrings- og forbedringsfokuserte arbeidsliv. Det har også blitt gjengitt resultater fra ulike undersøkelser og rapporter som betraktes som relevante i forbindelse med kompetanseutvikling i arbeidslivet. Lærevilkårsmonitoren (Nyen 2004, Dæhlen og Nyen 2009) viser at det er økende oppmerksomhet rundt livslang læring i norsk arbeidsliv. Det stilles stadig større krav til kompetanseutvikling både innad i virksomhetene, og fra omgivelsene, som konkurrenter, leverandører og kunder. Rapporten fra forsikringskonsernet (Danielsen og Serck-Hanssen 2000) viser imidlertid at det kreves flere og mer omfattende tiltak i virksomheten enn kurstilbud og/eller opplæring i seg selv for å skape et godt miljø for kompetanseutvikling. I henhold til det organismiske menneskesynet, som er grunnlaget for Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, har mennesket iboende behov og fysisk handlekraft, og ulike mennesker motiveres av ulike faktorer. Det mellommenneskelige samspillet viser seg å påvirke individets motivasjon i stor grad, og det antas å være av avgjørende betydning for individets tilnærming til kompetanseutvikling om kontekstuelle faktorer som tilbakemelding, evalueringer og belønning oppfattes som informerende eller kontrollerende (Deci et al. 1989, jf. kap. 2). Dette er faktorer som har blitt gjenstand for undersøkelse i teorien om kognitiv evaluering; individets prosessering av informasjon i omgivelsene og i seg selv, som antas å virke inn på individets persiperte kausalitetsplassering og persiperte kompetanse (jf. kap. 3.1.).

Miniteorien om grunnleggende behov er den siste av de fire miniteoriene om selvbestemmelse, men denne teorien dreier seg om de tre bestanddelene som hele

selvbestemmelsesteorien er tuftet på; individets behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi. Av disse tre grunnleggende psykologiske behovene, er autonomi og kompetanse de to sosialkontekstuelle behovene som later til å ha størst betydning for utviklingen av, og opprettholdelsen av indre motivasjon for kompetanseutvikling i et arbeidsliv i endring.

Et eksistensielt spørsmål, som mange virksomheter trolig vil kunne ha nytte av å stille seg i endringsprosesser, er hvordan man kan lykkes i å balansere individets behov for autonomi med organisasjoners krav om kompetanseutvikling. Lederes refleksjon rundt den motivasjonelle betydningen av ulike faktorer som spiller inn på individets opplevelse av selvbestemmelse kan kanskje bidra til å legge til at det i større grad legges til rette for tilfredsstillelse av individets grunnleggende behov. Dette er faktorer som kan bidra til å bygge opp under og opprettholde individets indre motivasjon for kompetanseutvikling. I tråd med dette, er det nærliggende å tro at et balansert forhold mellom arbeidskrav og arbeidsressurser (Van den Broeck et al. 2008) i tillegg til støttende lederskap vil kunne bygge opp under en konstruktiv tilnærming til krav om kompetanseutvikling.

Å takle kontinuerlige endringer i form av krav om kompetanseutvikling, og ulike tilnærmingsmåter til dette, handler mye om motivasjon og situasjonsbetingelser, men det handler også om hvilken *selvforståelse* man har, og hvilken *mental innstilling* man har til læring. I forbindelse med motivasjon for kompetanseutvikling i kapittel 5.1., nevnes omgivelsenes innflytelse på hvilken motivasjonstype den individuelle arbeidstaker – og også arbeidstakere i grupper/team – utvikler. Hvilken motivasjonstype ledelsen og omgivelsene bygger opp under, i form av tiltak og situasjonsbetingelser for å oppnå kompetanseutvikling, vil kunne få avgjørende betydning for individets møte med organisasjonelle læringskrav. Likeså regnes sosialkontekstuelle faktorer som viktige for utviklingen av individets selvforståelse og mentale innstilling; to motivasjonelle faktorer som antas å stå i nær relasjon til hverandre. Individet vil ha med seg en selvforståelse og en mental innstilling inn i arbeidslivet. Dette gjør at kontekstuelle faktorer og situasjonsbetingelser kan oppfattes forskjellig fra person til person. Individets selvforståelse innebærer at man vil være *tilbøyelig* til å opptre som henholdsvis selvbestemmende aktører eller ytrestyrte brikker, men selvforståelse og mental innstilling kan også være situasjonsavhengig. I tilfeller hvor individet opplever seg selv som en brikke, eller har en konstant mental innstilling, bør man forsøke å skape sosialkontekstuelle situasjonsbetingelser som kan bidra til en sunn personlighetsutvikling og en mental innstilling om vekst.

De kontrasterende selvforståelsesbegrepene og mentale innstillingene antas å henge sammen med attribusjon og kausale dimensjoner; hvor man plasserer årsakene til resultater av egne handlinger, som omtalt og eksemplifisert i kapittel 4.3. Tilnærmingsmotiverte har blitt utpekt som bedre rustet til å takle eventuelle nederlag. Dette kan utledes av en antakelse om at mennesker med en tilnærmingsorientert mestringsstrategi tenderer mot å attribuere årsaker til nederlag og mislykkede forsøk til kontrollerbare dimensjoner fremfor ukontrollerbare dimensjoner i et intrapersonlig motivasjonsteoretisk perspektiv. Tilnærmingsorienterte vil også være tilbøyelige til å se på seg selv som kompetente i vesentlig større grad enn mennesker som forsøker å takle utfordringer ved å unngå dem. Ulike tilnærmingsmåter til kompetanseutvikling kan sies å gjenspeile den individuelle forventningen og verdien forbundet med oppgaven i forkant av eventuell tilnærming eller unngåelse. Individets tilnærmingsmåte vil også kunne signalisere hvilke årsaker man sannsynligvis vil attribuere til det aktuelle utfallet i etterkant. I tillegg til dette, kan man se at forventning og verdi, og attribusjonsprosessen, kan reflektere individets subjektive mestringsevne, selvforståelse og mentale innstilling, og danne grunnlag for hvordan man bevisst eller ubevisst angriper en utfordrende oppgave i neste omgang.

Det har blitt vist at individets opplevelse av autonomi er en viktig faktor for å skape og opprettholde indre motivasjon for kompetanseutvikling i arbeidssituasjoner. Dette avhenger imidlertid av at individet opplever autonomistøtte fra omgivelsene og fra signifikante andre. Ledelsen utpekes her som ansvarlige for å legge føringer for at sosialkontekstuelle faktorer, som det interpersonlige – mellommenneskelige – arbeidsmiljøet, støtter opp om selvbestemmelse og tilfredsstillelse av individuelle grunnleggende behov i den hensikt å skape en konstruktiv, bærekraftig tilnærming til kompetanseutvikling. Mennesket er ifølge Roald Nygård potensielt fritt, noe som kan trekkes videre til en antagelse om at mennesket også er potensielt autonomt. Et potensial trenger imidlertid støtte for å kunne realiseres.

LITTERATUR

Aftenposten.no «Halverte sykefraværet med egen metode»,
<http://www.aftenposten.no/jobb/article3291420.ece> (28.09.09)

Baard, Paul P., Edward L. Deci og Richard M. Ryan (2002) «Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings» I: Deci, Edward L. og Richard M. Ryan (red.) *Handbook of Self-Determination Research* New York: University of Rochester Press

Barth, Erling og Kristen Ringdal (2005) «Fleksibel arbeidsorganisering 1997-2003» I: Torp, Hege (red.) (2005a) *Nytt Arbeidsliv – Medvirkning, inkludering og belønning* Oslo: Gyldendal Akademisk

Bjørnebekk, Gunnar og Torgrim Gjesme (2009) «Motivation and Temporal Distance: Effect on Cognitive and Affective Manifestations» I: *Psychological Reports*, 105, 339-360

Bolstad, Even og Stig Thorgersen (2009) *HR-undersøkelsen 2009* HR Norge/Ernst & Young

Bråten, Ivar (red.) (2002) *Læring – i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bø, Inge og Lars Helle (2002) *Pedagogisk Ordbok* Oslo: Universitetsforlaget

Dagsavisen (19.10.09) «Luker ut de beste ansatte»
Dagsavisen.no: <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article446551.ece> (19.10.09)

Danielsen, Kirsten og Christoffer Serck-Hanssen (2000) «Bedriftsliv i endring. En rapport fra det moderne arbeidslivet» I: *Søkelys på arbeidsmarkedet* 2000, årgang 17, 105-113

Deci, Edward L. og Richard M. Ryan (2008a) «Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health» I: *Canadian Psychology* Vol. 49: 3, 182-185

Deci, Edward L. og Richard M. Ryan (2008b) «Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being across Life's Domains» I: *Canadian Psychology* Vol. 49: 1, 14-23

Deci, Edward L. og Richard M. Ryan (red.) (2002) *Handbook of Self-Determination Research* New York: University of Rochester Press

Deci, Edward L. og Richard M. Ryan (2000) «The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior» I: *Psychological Enquiry* Vol. 11: 4, 227-268

Deci, Edward L., James P. Connell og Richard M. Ryan (1989) «Self-Determination in a Work-Organization» I: *Journal of Applied Psychology* Vol. 74: 4, 580-590

Deci, Edward L. og Richard M. Ryan (1985a) *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour* New York: Plenum Press

- Deci Edward L. og Richard M. Ryan (1985b) «The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality» I: *Journal of Research in Personality* 19, 109-134
- DeShon Richard P. og Jennifer Z. Gillespie (2005) «A Motivated Action Theory Account of Goal Orientation» I: *Journal of Applied Psychology* Vol. 90: No. 6, 1096-1127
- Dweck, Carol S. (2007) *Mental vekst* Oslo: N. W. Damm & Søn
- Dweck, Carol S. (2000) *Self-theories – Their role in motivation, personality, and development* Philadelphia: Psychology Press
- Dæhlen, Marianne og Torgeir Nyen (2009) *Livslang læring i norsk arbeidsliv – Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003-2008* Fafo-rapport 2009:01
- Elliot, Andrew J. og Carol S. Dweck (red.) (2007) *Handbook of Competence and Motivation* New York: The Guilford Press
- Fafos internettsider: <http://www.faf.no> (10.06.09)
- Gagné, Marylène, Miron Zuckerman og Richard Koestner (2000) «Facilitating Acceptance of Organizational Change: The Importance of Self-Determination» I: *Journal of Applied Social Psychology* Vol. 30: 9, 1843-1852
- Geelmuyden, Niels Chr. (2007) *Mer enn hjerne* Oslo: Transit
- Gulbrandsen, Trygve og Hege Torp (2000) «Arbeidslivsforskning – fra industrisosiologi til arbeidsmarkedsstudier» I: Engelstad, Fredrik (red.) *Kunnskap og Refleksjon – 50 års samfunnsforskning* Rapport 2000:2 (Nettversjon) Oslo: Institutt for samfunnsforskning
- Kanfer, Ruth og Phillip L. Ackerman (2007) «Work Competence – A Person-Oriented Perspective» I: Elliot, Andrew J. og Carol S. Dweck (red.) *Handbook of Competence and Motivation* New York: The Guilford Press
- Kaufmann, Geir og Astrid Kaufmann (2003) *Psykologi i organisasjon og ledelse*, 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Nyen, Torgeir (2004) *Livslang læring i norsk arbeidsliv – Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003* Fafo-rapport 435
- Nygård, Roald (1993) *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse* Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Rand, Per (1991) *Mestringsmotivasjon – En teoristudie* Oslo: Universitetsforlaget, PFI
- Richer, Sylvie F. og Robert J. Vallerand (1995) «Supervisors' Interactional Styles and Subordinates' Intrinsic and Extrinsic Motivation» I: *The Journal of Social Psychology* 135(6), ss 707-722
- Ryan, Richard M. og Edward L. Deci (2000) «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being» I: *American Psychologist* Vol. 55: No. 1, ss 68-78

Ryan, Richard M. og James P. Connell (1989) «Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains» I: *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 57: No. 5, ss 748-761

Skinner, Ellen og Kathleen Edge (2002) «Self-Determination, Coping and Development» I: Deci, Edward L. og Richard M. Ryan (red.) *Handbook of Self-Determination Research* New York: University of Rochester Press

Torp, Hege (red.) (2005a) *Nytt Arbeidsliv – Medvirkning, inkludering og belønning* Oslo: Gyldendal Akademisk

Torp, Hege (2005b) «Det nye arbeidslivet: Forklaringer og konsekvenser» I: *Søkelys på arbeidsmarkedet* 1/2005, årgang 22, ss 129-139 Oslo: Institutt for samfunnsforskning

Torp, Hege og Arne Mastekaasa (2005) «Sykefravær og nye former for arbeidsorganisering» I: Torp, Hege (red.) *Nytt Arbeidsliv – Medvirkning, inkludering og belønning* Oslo: Gyldendal Akademisk

Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction Van den Broeck, Anja et al. (2008) I: *Work & Stress* Vol. 22: No. 3, ss 277-294

Woolfolk, Anita (2004) *Pedagogisk Psykologi* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Weiner, Bernard (2007) «Motivation from an Attribution Perspective and the Social Psychology of Perceived Competence» I: Elliot, Andrew J. og Carol S. Dweck (red.) *Handbook of Competence and Motivation* New York: The Guilford Press

FIGURER

Kapittel 3.2.

Figur 1. Selvbestemmelsesteoriens motivasjonstyper, reguleringsstiler, persiperte årsaker og korresponderende prosesser

Kapittel 3.3.

Figur 2. Internaliseringens kontinuum i organismisk integreringsteori